Canonul LITERAR şcolar

coordonatori:
Monica Onojescu
Alina Pamfil

III 306.222

Scanned with CamScanner

286

CANONUL LITERAR ŞCOLAR

631518

ASOCIAŢIA PROFESORILOR DE LIMBA ŞI LITERATURA ROMÂNĂ
„Ioana Em. Petrescu"
Simpozionul naţional de didactică a limbii şi literaturii române

Ediţia a X-a
Cluj, 11-13 decembrie 2009

Coordonatori:
Monica Onojescu

Scanned with CamScanner

INTRODUCERE

Am ajuns la cea de-a zecea ediţie a simpozionului! La capătul unui deceniu, înainte de a ne referi strict la temă – canonul şcolar –, nu ar fi lipsită de interes o rapidă rememorare.

În anul 2000, un grup de profesori de română de la Liceul *Gh. Şincai* din Cluj şi câţiva didacticieni de la catedra de metodică a UBB Cluj făceau parte din cel mai mare şi mai cu impact program educaţional, iniţiat de Centrul Educaţia 2000+. Au propus Centrului un proiect cu două puncte importante: organizarea unei întâlniri a profesorilor de română din cele opt judeţe implicate în primul „val" al programului şi editarea unei reviste de didactică a limbii şi literaturii române. Proiectul odată aprobat, în mai 2000 a avut loc prima ediţie a simpozionului de didactică. Tema: *Textul literar. Competenţe interpretative şi evaluare.* Tot atunci, s-a lansat revista „Perspective" cu tema *Scrierea.* Au participat în jur de 50 de persoane din Cluj, Bucureşti şi din alte câteva judeţe, reacţiile fiind nesperat de bune. Privind retrospectiv, cred că au contribuit câţiva factori: temele propuse răspundeau intereselor imediate ale profesorilor puşi în situaţia de a se „reforma" din mers pentru a răspunde cerinţelor unei noi programe de limba şi literatura română, bazată pe modelul comunicativ; atmosfera de lucru era antrenantă şi deschisă, căci nu mai exista o barieră între universitari şi preuniversitari: toţi aveau acelaşi scop; activităţile propuse valorificau experienţele de la clasă. Să nu uităm entuziasmul începutului de drum. La simpozion s-a născut ideea înfiinţării unei asociaţii care să susţină revista şi cea a organizării anuale a unei întâlniri. Asociaţia s-a înfiinţat în aprilie 2001. De atunci, în fiecare toamnă, la Cluj (cu o singură excepţie, în 2002 la Timişoara), a avut loc o astfel de întâlnire. Remarcăm astăzi cu o anume satisfacţie că, într-o lume atât de dinamică, supusă unor schimbări rapide şi nu întotdeauna dintre cele mai fericite, cu un învăţământ în care, în ultimii 20 de ani, fiecare ministru a început „adevărata reformă", Simpozionul naţional de didactică al profesorilor de limba şi literatura română ANPRO s-a dovedit o instituţie de remarcabilă stabilitate şi coerenţă. Scopul şi obiectivele au fost formulate mai clar odată cu ediţia a II-a, când simpozionul a căpătat acoperire naţională, iar numărul participanţilor s-a triplat: a reuni periodic o largă comunitate de practicieni şi experţi în didactică direct implicaţi în funcţionarea sistemului educaţional pentru a dezbate problemele cardinale ale studiului disciplinei, urmărind trei obiective generale:

– *un obiectiv teoretic* – circumscrierea şi analizarea problematicii propuse pentru dezbatere prin raportare la programe şi manuale, obiectiv realizat din perspectivă sincronică şi diacronică;

– *un obiectiv practic* – conturarea unor strategii de predare a disciplinei, menite să formeze gustul estetic, să întreţină bucuria lecturii şi să formeze cititori autonomi;

– *un obiectiv relaţional* – crearea unui spaţiu comun de reflecţie, menit să contribuie la realizarea unor legături viabile între participanţi (profesori de liceu şi de gimnaziu, învăţători, editori, scriitori, universitari, membri în organisme de decizie ministerială) şi a unor noi posibilităţi de colaborare profesională.

La acestea se adaugă obiectivele specifice referitoare la consolidarea capacităţilor de observare şi analiză a practicilor didactice actuale în vederea unei mai bune înţelegeri a transformărilor pe care disciplina limba şi literatura română le-a suportat în ultimii ani.

Scanned with CamScanner

Obiectivele mari şi scopul au rămas neschimbate, cu toate că formele de manifestare au suferit anumite modificări, prin care, de altfel, nu s-a făcut decât să se umple cu sens termenul de „simpozion", pe care l-am folosit poate prea grăbiţi la prima ediţie. Plenurile, susţinute de universitari şi de specialişti din domeniul educaţiei, trasează liniile directoare ale activităţilor. Acestea se desfăşoară în grupuri simultane de discuţii. Tot simultan, au loc ateliere ce simulează situaţii concrete de la clasă. S-au introdus de curând sesiuni de postere, care permit o prezentare a proiectelor desfăşurate la clasă; mese rotunde pe secţiuni şi, la sfârşit, o dezbatere conclusivă cu participarea tuturor participanţilor; lansări de carte; ateliere, neconvenţionale. În acest fel se acoperă nu numai sensul actual al termenului „simpozion" („discuţie organizată, pe baza unor scurte expuneri asupra unei teme literare, filosofice, ştiinţifice etc. de actualitate, purtate de câţiva vorbitori în faţa şi cu participarea publicului"), ci şi cel din vechi – discuţii variate, care, chiar dacă nu au loc la sfârşitul unui banchet, se poartă într-o atmosferă sărbătorească.

Temele simpozionului ar putea servi pentru o cercetare viitoare a istoriei reformei de după 1990 la limba şi literatura română şi asupra feedback-ului practicienilor la schimbările din sistem: *Textul literar. Competenţe interpretative şi evaluare* (2000); *Literatura în manuale şi în şcoală* (2001); *Inter-, pluri-, transdisciplinaritate* (2002); *Literar/nonliterar* (2003); *Lectura. Repere actuale* (2004); *Textul şi contextul* (2005); *Valori formative în literatura pentru copii şi tineri* (2006); *Evaluarea. Reuşite şi limite* (2007); *Scrierea personală şi creativă. Scrierea despre text* (2008).

Iată câteva date concrete: lucrările simpozionului s-au desfăşurat până în 2002 în parteneriat cu Centrul Educaţia 2000$^+$, iar din 2003, cu Departamentul pentru Pregătirea Profesorilor (DPPD) şi Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei de la Universitatea *Babeş-Bolyai*. În 2007, s-a încheiat un parteneriat cu Editura Paralela 45.

De-a lungul anilor, au participat la simpozion peste 1500 de profesori practicieni din majoritatea judeţelor ţării. Alături de profesori de limba şi literatura română, au fost prezenţi, în funcţie de temele discutate, învăţători şi profesori de alte specialităţi, în special de limbi moderne şi de ştiinţe sociale

În cadrul celor zece ediţii:

- s-au susţinut peste 45 de conferinţe ale unor universitari sau specialişti în domeniul educaţiei;
- peste 120 de ateliere;
- peste 530 de comunicări pe teme didactice şi de specialitate, în cadrul unor grupuri de discuţii;
- 10 dezbateri pe teme majore şi actuale referitoare la statutul şi specificul disciplinei Limba şi literatura română;
- 9 anchete pe teme educaţionale şi de specialitate;
- 5 sesiuni de postere;
- au fost prezentate peste 100 de proiecte şi activităţi derulate în şcoli, de către profesorii participanţi la simpozion;
- 10 standuri de carte didactică;
- au avut loc peste 20 de lansări de carte didactică şi şcolară, printre care şi revistele „Perspective" şi „Revista cercurilor de lectură";
- în cadrul Simpozionului, au fost lansate 2 proiecte de cercetare didactică (în 2002, „Cultivarea valorilor şi atitudinilor prin intermediul literaturii", iar în 2004, „Proiectul Cercuri de lectură");

Scanned with CamScanner

- au fost favorizate cel puţin 25 de parteneriate între şcoli din România, ca urmare a întâlnirii în cadrul simpozionului a profesorilor de română din şcolile respective.

La manifestări, au fost prezenţi constant inspectori generali şi directori de resurse umane din cadrul MECST (Nicolae I. Nicolae, Adrian Costache, Miorița Got, Mina Maria Rusu, Eugenia Popescu), membri ai Serviciului Naţional de Curriculum şi de Evaluare şi Examinare (Mihail Stan, Florin Ioniță, Florentina Sâmihăian), directorul executiv al Centrului Educaţia 2000+, Alexandru Crişan, directoarea şcolilor de vară organizate de Fundaţia Educaţia 2000+, Otilia Păcurari, directorul DPPD Cluj, Adrian Opre, universitari din principalele centre universitare din România (de la Bucureşti: Paul Cornea, Liviu Papadima, Ion Bogdan Lefter, Simona Popescu, Ioana Pârvulescu, Mircea Vasilescu, Mircea Martin; de la Cluj: Alina Pamfil, Mircea Borcilă, Sanda Cordoş, Ioana Both, Vistian Goia, Mircea Muthu, Ion Pop, Ştefan Borbely, Ruxandra Cesereanu; de la Iaşi – Al. Călinescu; de la Timişoara – Doina Comloşan, de la Braşov – Andrei Bodiu, Caius Dobrescu, de la Oradea – Ion Simuţ), dar şi specialişti veniţi din străinătate (de la Paris – Basarab Nicolescu, din Olanda – Anca Manoliu). De asemenea, au fost prezenţi constant autori de manuale şi reprezentanţi ai editurilor cu profil educaţional.

Ca urmare a implementării activităţilor simpozionului, au fost atinse următoarele rezultate:

- publicarea volumului cu lucrările simpozionului, volum intrat în bibliografia obligatorie a examenelor de titularizare şi a celor pentru obţinerea gradelor didactice;
- diseminarea informaţiilor dobândite la Simpozion de către profesorii participanţi;
- diseminarea informaţiei către profesorii care predau limba română în afara graniţelor ţării;
- sensibilizarea factorilor de decizie în legătură cu problemele predării disciplinei;
- consultarea factorilor de decizie şi a specialiştilor în privinţa elaborării unor strategii de predare, învăţare şi evaluare;
- crearea de sinergii între programele, în desfăşurare, ale asociaţiei;
- identificarea unor noi teme de reflecţie şi lansarea discuţiilor şi, de asemenea, lansarea de noi programe.

Cea de-a zecea ediţie a Simpozionului de didactică ANPRO are în centrul discuţiilor, nu întâmplător, una dintre cele mai sensibile probleme ale disciplinei – *Canonul literar şcolar*, privit sub două aspecte: canon al formelor şi listă de autori şi texte.

Canonul literar actual a fost impus odată cu noile programe din jurul lui 2000. El este numit astfel numai în programele de liceu. La gimnaziu, se vorbeşte doar de obligativitatea studiului aprofundat al unor „autori clasici". La liceu, canonul este alcătuit dintr-un nucleu „tare": o listă de 17 autori care acoperă un secol de literatură română: 7 prozatori (Ion Creangă, Ioan Slavici, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, Marin Preda); 6 poeţi (Mihai Eminescu, G. Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Nichita Stănescu); 2 dramaturgi (I.L. Caragiale, Marin Sorescu) şi 2 critici literari (Titu Maiorescu şi Eugen Lovinescu), fiecare cu cel puţin un text. În ce priveşte formele, în programa de bacalaureat sunt menţionate următoarele: basmul cult, nuvela şi romanul, cunoscute ca „aspecte esenţiale ale speciei narative" ilustrate. În cazul ultimului, se precizează, în afară de apartenenţa la gen, şi evoluţia lui. Acelaşi lucru e valabil şi pentru poezie. La

Scanned with CamScanner

dramaturgie intră „comedia; texte dramatice care să ilustreze aspecte specifice şi diferite ale genului şi ale evoluţiei acestuia". Tot în programa de bacalaureat se face specificarea că textele literare la prima vedere pot aparţine „atât autorilor canonici, cât şi altor autori". Programele, axate pe formarea de competenţe, dau libertatea ca, pentru atingerea lor, să se poată folosi şi alţi autori, însă există precizarea obligativităţii studierii unui număr minim de texte aparţinând autorilor canonici. Astfel, între cele 6-8 texte literare de bază, destinate studiului aprofundat pentru fiecare clasă de gimnaziu, „vor fi incluse în mod obligatoriu şi fragmente din operele scriitorilor clasici (n.n.: nu există o descriere a termenului „clasic", dar se poate înţelege că este vorba despre autorii canonici) ai literaturii române" (*vezi Programe şcolare, Limba şi literatura română, Clasele a V-a – a VIII-a*, Bucureşti, 2009). Situaţia se repetă în ciclul inferior al liceului când, pentru clasele IX-X, există prevederea: „cel puţin jumătate dintre textele literare propuse pentru studiu [...] vor fi selectate din opera scriitorilor canonici". În schimb, programele sunt mai generoase în cazul recomandărilor de conţinuturi la clasele superioare ale liceului – de ex., în clasa a XI-a, la romantism se recomandă pentru studiu 3 texte din Eminescu şi 1 text la alegere din „romantismul paşoptist: Grigore Alexandrescu, Ion Heliade Rădulescu, Costache Negruzzi ş.a." sau pentru romanul experienţei se recomandă *Nuntă în cer, Maitreyi* de Mircea Eliade, *Întâmplări din irealitatea imediată* de Max Blecher etc., texte aparţinând unor scriitori necanonici (vezi *Programa pentru clasa a XI-a. Limba şi literatura română*, Bucureşti, 2006).

De această libertate, proaspăt cucerită, se vor folosi autorii de manuale, care vor încerca să impună alte texte decât cele deja „clasicizate" din autorii canonici, să se deschidă spre literatura contemporană sau chiar să introducă, destul de timid însă, texte din literatura universală. Aceeaşi libertate o au şi profesorii, care pot să-şi impună până la un punct propriul canon.

Însă, aşa cum s-a văzut, nu e uşor ca, odată obţinută această libertate, să ştii să te bucuri de ea, ieşind din limitele impuse atât de rutină, cât şi de grilele examenelor de evaluare; să poţi să adecvezi studiul literaturii la finalităţile şcolii ori, într-o perioadă în care nu s-au încheiat „revizuirile" începute acum 20 de ani, să găseşti un echilibru între etic şi estetic, între ce păstrezi şi spre ce te deschizi. De aici şi problemele propuse pentru dezbatere: „Canonul instituţiilor culturale şi canonul instituţiei şcolare. Dinamică. Mize. Impact. Limite. Dispute".

Ca la ediţiile precedente, plenurile (capitolul I) au orientat discuţiile. O primă problemă a fost cea a definirii canonului („ca listă de autori «autorizată» şi «învestită» cu o «autoritate» transindividuală, bucurându-se, în principiu, de o largă adeziune") şi a factorilor care contribuie la „facerea" lui (Paul Cornea, *Despre canon. Întrebări şi ipoteze*). O alta a fost cea a dinamicii canonului estetic şi a necesarelor revizuiri (Ion Simuţ, *Canonul şi revizuirile*). A treia – a relaţiei dintre canonul estetic/critic, pe de o parte, şi cel curricular, pe de alta (Mircea Martin, *Canonul şi valorile*). S-a vorbit şi despre un alt tip de relaţie, cea dintre patrimoniu şi canonul literar şcolar (Alina Pamfil, *Patrimoniul şi canonul literar în şcoala românească Forme de prezenţă*). „Bătălia" canonică de după 90 şi asaltul postmoderniştilor asupra manualelor au fost obiectul unei alte intervenţii (George Ardeleanu, *Canon didactic/canon critic: un „război" inevitabil)*. Despre presiuni (dinspre istoria, teoria şi critica literară), distorsiuni (neselectarea în canonul şcolar a unor autori de referinţă) şi opţiuni vorbesc două autoare de manuale (Elisabeta Lăsconi Roşca, Carmen-Ligia Rădulescu, *Canonul ca joc riscant: presiuni, distorsiuni, opţiuni*). În sfârşit, se ridică şi problema unei posibile luări în considerare de către instituţia şcolară a unui aşa-numit „canon al cititorului".

Scanned with CamScanner

Capitolele II şi III se opresc asupra celor mai adecvate strategii didactice pentru tratarea textelor/autorilor canonici şi a formelor canonice. Capitolul IV are în centru activităţi extraşcolare din cadrul cercurilor sau atelierelor care permit o selectare a textelor, dincolo de listele canonice şcolare, în scopul realizării unei *lecturi de plăcere*. În capitolul V se propun „revizuiri" ale canonului şcolar prin includerea altor autori. Capitolul VI, *Puncte de vedere*, este cel mai bine reprezentat. Cuprinde prelucrări ale unor chestionare ori anchete care testează reacţia elevilor faţă de scriitorii canonici sau se opresc asupra punctelor vulnerabile ale canonului şcolar actual. De aici, necesitatea unor dezbateri cu implicarea deopotrivă a criticilor şi practicienilor la o viitoare revizuire a canonului şcolar.

În ultimele două capitole, sunt descrise ateliere ori postere. Diferite ca formă, ca problematică, ele se înscriu însă într-unul sau altul dintre capitolele precedente.

Postfaţa, *Forme ale canonului şcolar: alegeri posibile,* este înregistrarea ultimei dezbateri cu caracter conclusiv a simpozionului.

Monica Onojescu

Scanned with CamScanner

PLENURI

George Ardelean, Paul Cornea,
Elisabeta Lăsconi-Roşca, Carmen-Ligia Rădulescu,
Mircea Martin, Monica Onojescu,
Alina Pamfil, Mina-Maria Rusu, Ion Simuț

Scanned with CamScanner

CANON DIDACTIC/CANON CRITIC: UN „RĂZBOI" INEVITABIL

George Ardelean
Facultatea de Litere, Universitatea Bucureşti

„A! aici la noi, stimabile, a fost
luptă crîncenă, orice s-ar zice..."
I.L. Caragiale

În primul capitol al celebrului volum *Canonul occidental,* Harold Bloom povesteşte, la un moment dat, despre şocul pe care l-a avut în timpul unui meci de fotbal desfăşurat la Ierusalim, cînd spectatorii sefarzi aclamau echipa-oaspete, venită din Haifa, numai pentru că aceasta era afiliată dreptei politice, huiduind în acelaşi timp echipa locală din Ierusalim, afiliată partidului laburist. Este o întîmplare care, firește, are tîlcurile ei, tîlcuri care vor fi descifrate de autor, nu fără o ironie implicită, pe parcursul cărţii. Ea poate funcţiona, însă, şi ca o metaforă a contorsionatei relaţii dintre canonul didactic şi canonul profesionist, critic, într-o ţară din estul Europei, numită România (şi pe care Bloom pare, poate pe bună dreptate, s-o ignore cu desăvîrşire). Numai că, aşa cum se întîmplă cu toate realităţile în postcomunism, mai ales în postcomunismul românesc, conotaţiile fabulei amintite mai sus au o încărcătură tragi-comică mult mai accentuată, mai puţin pretabilă la o distanţare senină decît cea transmisă de „vocea" teoreticianului american. Şi totuşi... o anumită distanţare ne putem permite şi noi, numai şi pentru că această expunere este una *post-factum,* mai exact ne putem permite o distanţare egală cu cea a venerabilului Zaharia Trahanache, de la sfîrşitul *Scrisorii pierdute*... „Situaţiunile" (ca să rămânem tot în spaţiul caragialian) descrise în comunicarea de faţă se desfăşoară, ca atâtea altele, după marele prag istoric al anului 1990. Voi vorbi, astfel, de două intervale, despre primul – succint (1990-1998) şi despre al doilea – ceva mai în detaliu (1999-2004...).

I. 1990-1998: O perioadă de „temporizare": aproape nimic nou pe Frontul de Est.

Este o perioadă de *stand... by,* în care programa şi manualele de literatură română conservă, în linii mari, situaţia de dinainte de 1989. La nivel structural, se conservă monopolul cronologiei literare şi studiul *monografic* al marilor autori, precedate de un excurs teoretic (în primul trimestru al clasei a IX-a). Programa este destul de inflexibilă, conţinînd o listă de autori şi de texte obligatorii. Modelul manualului este unul catedratic, incluzînd comentarii care se cer memorizate. Singura „alternativă" la manualele unice o constituie inflaţia de „auxiliare" conţinînd tot comentarii destinate memorizării. Între acestea, cartea semnată de d-na Constanţa Bărboi constituie un adevărat *boom* pe piaţa de comentarii şi, vai!, instituie un canon... al interpretării. Perspectiva globală asupra literaturii române este una eroic-encomiastică. Singurele tensiuni par să fie legate de supraîncărcarea programei şi a manualelor, de necesitatea descongestionării acestora, tensiuni care, de regulă, se rezolvă printr-o şi mai mare încărcare. Fapt semnificativ: într-o şedinţă a Comisiei Naţionale de limba română, un inspector de specialitate se declara absolut scandalizat de faptul că în şcoală nu se studiază... Dionisie Exiguul. Canonul didactic conservă, în linii mari, canonul estetic antedecembrist sau nici măcar atît: istoria literaturii, conform manualelor acestei perioade, se opreşte la Generaţia '60.

Scanned with CamScanner

Singurele diferenţe apar de abia în manualul de clasa a XII-a care începe să funcţioneze din 1995. Noutatea acestui manual ar ţine de ceea ce s-ar putea numi unele „recuperări" canonice, în speţă a scriitorilor interbelici, refuzaţi de canonul didactic (nu neapărat şi de cel critic) din motive ideologice: Mircea Eliade, Emil Cioran, Constantin Noica etc. Mai exact, Mircea Eliade se studiază cu *Maitreyi* şi *La ţigănci*, V. Voiculescu (prezent, totuşi, şi pînă atunci în manuale, dar cu texte nesemnificative) cu *Lostriţa*, *În grădina Ghetsimani* şi *Sonetul CLXXXIII*, iar la capitolul „Eseişti" se studiază obligatoriu Emil Cioran (*Amurgul gîndurilor*) şi Constantin Noica (*Creaţie şi frumos în rostirea românească*), iar la alegere Paul Zarifopol (*Din registrul ideilor gingaşe*) sau Mihai Ralea (*Tudor Arghezi*). După cum se poate observa, asistăm şi la un început de flexibilizare. Cel puţin din punct de vedere teoretic, pentru că, *faptic*, capitolul „Eseişti" nu este selectat şi pentru programa de bacalaureat şi, cum în şcoala românească s-a încetăţenit practica – e drept, neoficială – a echivalării între programa de bacalaureat şi programa de liceu (mai vastă), capitolul cu pricina se... volatiliza din studiul *efectiv*.

În ceea ce priveşte literatura postbelică, manualul selectează ca autori obligatori pe Nichita Stănescu (la poezie), Marin Preda (la proză) şi Marin Sorescu (la dramaturgie). Aceştia sînt şi autorii selectaţi de programa de bacalaureat, deci studiul se opreşte practic la Generaţia `60. Există, însă, şi aici liste opţionale: la poezie, trei autori dintr-o listă de zece (Emil Botta, Geo Dumitrescu, Şt. A. Doinaş, Ion Caraion, A.E. Baconsky, Leonid Dimov, Marin Sorescu, Grigore Vieru, Ioan Alexandru şi Ana Blandiana); la proză, trei autori dintr-o listă de nouă (Petru Dumitriu, Eugen Barbu, Ştefan Bănulescu, Fănuş Neagu, D.R. Popescu, Augustin Buzura, Sorin Titel, Ion Druţă şi Nicolae Breban), iar la dramaturgie, un autor dintr-o listă de trei (Horia Lovinescu, Theodor Mazilu şi Ion Băieşu). Există, de asemenea, un capitol intitulat „Jurnalul intim. Reportajul literar. Memorialişti" – o amalgamare bizară, determinată, probabil, de prejudecata „marginalităţii" acestor genuri –, unde se poate opta între Geo Bogza, N. Steinhardt şi Radu Petrescu. Liste rezonabile, susceptibile de a produce o anumită „dinamică" a canonului didactic (mai ales dacă ne gîndim la autori precum Leonid Dimov ori Radu Petrescu, revendicaţi ca precursori de către postmodernişti), o apropiere a acestuia de canonul profesionist. Cum, însă, corpusurile „opţionale" – aşa cum am mai spus – nu sînt selectate şi de programele de evaluare, *practic* studiul literaturii române în liceu se opreşte, cronologic, la triada Nichita Stănescu – Marin Preda – Marin Sorescu, repetînd, deci, situaţia de dinainte de 1989 şi poziţionînd canonul didactic într-un defazaj de circa 20 de ani faţă de canonul critic. Cît despre canonul occidental...

Melancolia ni s-ar putea risipi dacă am avea vocaţia apoteoticului, pentru că, iată, studiul literaturii române în liceu se finaliza cu capitolul „Specificul românesc în literatură: Mihai Eminescu" (în fapt, o reluare a textelor din clasa a X-a). Cum, însă, nu avem o asemenea vocaţie, vom reţine doar semnificaţiile acestui fapt, mai ales din perspectiva „războaielor" care vor urma...

II. 1999 şi după...: Războiul, Revoluţia şi Carnavalul.

Am parafrazat acest titlu de capitol al cărţii *Modernitatea ultimă* de Caius Dobrescu nu numai pentru că autorul ei este, într-un fel, unul din „personajele" întîmplărilor pe care le voi povesti în continuare, ci şi pentru că un asemenea titlu traduce destul de expresiv, cred eu, situaţia de fapt. Este vorba de toamna anului 1999, cînd apar noile programe de literatu-

Scanned with CamScanner

ră română pentru liceu şi primele manuale alternative consacrate acestui ciclu, fapt care declanşează cîteva scandaluri fără precedent, dar simptomatice pentru starea de spirit din România. Simptomatice, pentru că ele reproduc în mic marile bătălii din cîmpul politic: dintre o tabără liberală, pluralistă, pro-europeană, şi una dispusă să conserve ideologiile naţionalist-comuniste. Nu întîmplător cele mai răsunătoare scandaluri au fost provocate de manualele de istorie şi de cele de literatura română, disciplinele cele mai susceptibile de „infuzie" ideologică (cu precizarea că eventualul refuz al ideologiilor este tot chestiune... de ideologie). De fapt, primul scandal a fost provocat de manualul de istorie de clasa a XII-a publicat de editura Sigma, propus spre incinerare în piaţa publică de către un parlamentar cu veleităţi cinematografice (l-am numit pe d-l Sergiu Nicolaescu). Chiar dacă se pot trasa multe paralele între situaţia celor două discipline, nu mă voi opri aici asupra manualelor de istorie. Pot recomanda, însă, un studiu foarte pertinent asupra fenomenului în cauză, semnat de d-l Lucian Boia şi inserat în volumul *Istorie şi mit în conştiinţa românească* (ediţia a II-a, ed. Humanitas, Buc., 2000, pp. 31-41). Voi cita doar cîteva fraze din acest studiu, nu numai pentru caracterul lor sintetic, ci şi pentru că anumite realităţi descrise se regăsesc şi în noile manuale de literatură: „Demersul se modifică acum în cel puţin trei puncte esenţiale. Se renunţă la balastul factual în favoarea unei tratări sintetice, problematizante şi deschise discuţiei cu elevii. Se pune un accent mai apăsat pe civilizaţie, cultură şi mentalităţi decît pe evenimente şi personalităţi. Istoria recentă capătă o pondere simţitor mai mare în raport cu epocile anterioare" *(op. cit.,* p. 32).

La literatura română, asistăm la „spargerea" cîtorva monopoluri: în primul rînd, se renunţă la monopolul cronologiei literare, acesta fiind substituit cu alte criterii: criteriul tematic la clasa a IX-a, criteriul evoluţiei formelor la clasele a X-a şi a XI-a (ceea ce nu înseamnă renunţarea la istorie literară; dimpotrivă, dacă înţelegem – precum Genette – istoria literară ca pe o *ştiinţă a metamorfozelor* şi nu ca pe o *ştiinţă a succesiunilor,* putem spune că ea... de abia acum îşi intră în drepturi) şi un criteriu, să-i zicem, sintetic la clasa a XII-a; în al doilea rînd, se renunţă la monopolul monografic, preferîndu-se un studiu aplicat, pe un număr redus de texte; în al treilea rînd, se renunţă la monopolul listei de *texte* obligatorii: există un număr de 17 autori obligatorii (Mihai Eminescu, Ion Creangă, Ioan Slavici, I.L. Caragiale, Titu Maiorescu, George Bacovia, Liviu Rebreanu, Mihail Sadoveanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, Tudor Arghezi, Lucian Blaga, Ion Barbu, E. Lovinescu, Nichita Stănescu, Marin Preda, Marin Sorescu) – o listă intens negociată de multiple „foruri" şi tocmai de aceea etern discutabilă – însă aceştia vor fi studiaţi prin texte pentru care au optat autorii de manuale alternative, şi nu prin texte impuse; există, de asemenea, cîteva teme, concepte, probleme consensuale, ilustrate tot prin texte la alegerea autorilor de manuale şi/sau a profesorilor; dincolo de aceste corpusuri invariabile (autori canonici, teme, concepte, probleme obligatorii), s-a creat o marjă substanţială de libertate (numai că orice libertate este neliniştitoare!); în al patrulea rînd, „actualitatea" intră în scenă, trecîndu-se de fatidicul prag al neomodernismului şi ajungîndu-se, în fine, la scriitorii Generaţiei `80; în sfîrşit, în al cincilea rînd, se sparge monopolul comentariilor gata făcute, punîndu-se accent pe interactivitate, pe gîndirea reflexiv-critică a elevilor, programa centrîndu-se în primul rînd pe competenţe şi în al doilea rînd pe conţinuturi. Toate aceste deconstrucţii de monopol(uri) devin tot atîtea „focare" de scandal, care antrenează în maşinile lui rotative instituţii, forumuri, consorţii mass-media, conştiinţe individuale definitiv ultragiate. Voi vorbi în continu-

Scanned with CamScanner

are despre trei dintre aceste „focare", în fapt tot atîtea variante de *ketman didactic* (cum mi-am permis să le numesc într-un articol publicat în nr. 51-52/1999-2000 al *României literare*, extrapolînd celebrul termen al lui Czeslaw Milosz din *Gîndirea captivă*).

„Focarul" identitar

Într-un binecunoscut *talk-show*, intitulat „Marius Tucă Show", sînt invitaţi de o parte a baricadei Adrian Păunescu şi Ion Cristoiu, iar de cealaltă parte, într-un fel de boxă a acuzaţilor, Liviu Papadima şi Dakmara Georgescu. La un moment dat, Adrian Păunescu deschide unul din manualele alternative de clasa a IX-a şi citeşte un text intitulat „Jabberwocky" din *Through the Looking Glass* („Prin oglindă") al lui Lewis Carroll. Textul este selectat la capitolul „Joc şi joacă" şi apare cu două variante de traducere. După ce îl recită în notoriul său registru patetic, A.P. aruncă manualul din mînă cu un imens dispreţ şi exclamă: „Iată prin ce fel de texte se realizează politica de deznaţionalizare a tinerei generaţii!". Aşadar, Alice şi... dizolvarea conştiinţei identitare în România sfîrşitului de mileniu. Acelaşi senator şi poet publică în revista „Tribuna învăţămîntului" nr. 509 (2390)/25-31 octombrie 1999 un articol intitulat „Alternativele deznaţionalizării", în care compară – sofistic – anul 1999 cu anul 1949, fenomenul manualelor alternative cu procesul de mancurtizare descris de Cinchiz Aitmatov: „Ceasul nostru merge aiurea. El arată 1999. Dar e abia 1949. Miroase urît a bombardament străin şi a importatori băştinaşi de tanc străin în biblioteca de istorie naţională, de limbă, literatură şi geografie a României. Miroase a năduşeală de mancurţi sîrguincioşi. Mustaţa lui Stalin răsare iar, vijelios, din pămîntul aflat în faţa casei noastre. Pămînt care nu mai e, nici el, neapărat al nostru." Sub condeiul lui A.P., aceste fraze sună cel puţin bizar, dacă nu ne-am gîndi că „alternativele deznaţionalizării" pe care le-ar putea domnia-sa propune intră sub umbrela naţional-comunismului ceauşist, pe care îl cînta cu frenezie. Răsfoind presa anului 1999, dăm însă peste un consens din acest punct de vedere. Cîteva titluri: „Fraudarea obiectului Limba şi literatura română şi a valorilor identitare naţionale – chiar la indicaţia Ministerului Educaţiei Naţionale" („Curierul naţional", 30 oct. 1999), „Reputaţi profesori universitari dezaprobă «perspectiva şi maniera antinaţională» a programelor şi manualelor de limba română şi istorie" („Curierul naţional", 27-28 nov. 1999), „Manualele de clasa a XII-a sînt ridicole şi distorsionează istoria" („Naţional", 27-28 nov. 1999), „Ruşine celor responsabili!!! Profesorii îşi exprimă dezacordul faţă de maniera antinaţională în care au fost elaborate unele programe analitice şi unele dintre manualele şcolare" („Universitas", nov. 1999) etc. etc.

Ziare precum „Adevărul", „Libertatea", „Examene" ori „Atac la persoană" cîntă simultan la acelaşi diapazon. „Conceptul de «specific naţional» a fost înlocuit cu cel de «conştiinţă identitară»!" – trage un semnal de alarmă o doamnă profesoară în paginile aceluiaşi „Curier naţional" din 30 octombrie 1999. „Sînt nişte experimente subvenţionate şi, se pare, chiar dirijate ideologic de foruri din afară, care, sub egida MEN (ne aflăm în perioada ministeriatului Andrei Marga – n.m., G. A.), i-au prelucrat anul trecut, la Braşov, atît pe editori, cît şi pe autorii aspiranţi la elaborarea manualelor de istorie naţională şi de literatură română", scria şi iscoditorul profesor Tudor Opriş în „Tribuna învăţămîntului", nr. 512/15-21 nov. 1999. Domnia-sa – prin multe, foarte multe articole publicate în „Tribuna învăţămîntului" şi în „Examene" – devine unul dintre cei mai vigilenţi „paznici" ai Templului şi un expert al fobiilor conspiraţioniste, pentru că, iată, de pildă, ce scrie în „Examene", nr. 174/1-7 nov. 1999: „Explicarea falsificărilor deliberate din istoria naţională şi a reduce-

Scanned with CamScanner

rilor «cu schepsis» din programa de literatură română au un mesaj limpede, subliniat de ziar (e vorba despre un articol din „Adevărul" – n.m., G.A.) cu luciditate şi curaj: «ne europenizăm» şi tot ceea ce ţine de fiinţa naţională trebuie şters cu metodă, pragmatic, din programul de formare a generaţiei viitoare".

O conferinţă de presă a Forumului Civic Naţional Român, organizată pe data de 26 noiembrie 1999 în chiar sediul Facultăţii de Litere a Universităţii Bucureşti (?!!) a avut ca temă chiar manualele de istorie şi de literatură română, înscriindu-se în aceeaşi linie ideologică. În comunicatul Forumului au fost denunţate pe rînd: a. spiritul antinaţional al manualelor de istorie şi de literatură română; b. faptul că noţiunea de „specific naţional" a fost fraudulos înlocuită cu cea de „conştiinţă identitară"; c. faptul că „ceea ce se întîmplă cu manualele de istorie şi de română nu este un accident, ci face parte dintr-o politică de gesturi oferite minorităţilor"; d. relaţia dintre numărul 265 al revistei „Dilema", în care Eminescu este „demitizat" şi manualele de literatură română, relaţie integrabilă, firește, aceleiaşi politici; e. înscrierea politicii cu pricina într-o acţiune mai adîncă a unei „Coloane a cincea" care activează pe teritoriul românesc (pentru detalii, v. articolul „Ketmanul didactic", publicat în „România literară", nr. 51-52/1999-2000). Fapt semnificativ: în nici una dintre aceste luări de poziţie, spiritul antinaţional, în jurul căruia s-a făcut atîta tapaj, n-a fost demonstrat. Dar cine a solicitat aşa ceva?

În fine, manualele alternative de istorie şi de literatură au intrat şi în atenţia Bisericii. În timpul unei slujbe duminicale de la o biserică din Drumul Taberei, un preot-profesor (se pare, cu un trecut ideologic furtunos), plecînd de la evanghelia citită în ziua respectivă, a ajuns, străbătînd încurcate hăţişuri retorice, la... caracterul antinaţional al manualelor alternative. „Manualele pot fi alternative, însă istoria şi literatura naţională, nu", a spus domnia-sa. Ciudat, dar punctul acesta de vedere coincidea perfect cu cel al d-lui Eugen Simion, preşedintele Academiei Române: „Manualele alternative sînt necesare, dar atenţie!, asta nu înseamnă istorie alternativă şi literatură română alternativă", declara şi domnia-sa într-un interviu acordat revistei „Universitas", editată de Liga Studenţilor din Universitatea Bucureşti (nr. 2, nov. 1999). Nu voi continua, exemplele sînt numeroase şi semnificative pentru ceea ce d-l Eugen Negrici numea cîndva „mitul ceauşist al Cetăţii asediate".

Focarul „etic"

Să revenim la Czeslaw Milosz. Vorbind despre *ketmanul etic,* specific societăţilor totalitare, el spune la un moment dat: „Exigenţele impuse membrilor partidului în această privinţă sînt deosebit de aspre. Se cere din partea lor un fel de asceză. De aceea, intrarea în partid nu este mult diferită de intrarea în mănăstire, iar acest act este abordat de literatura Noii Credinţe cu o seriozitate egală aceleia cu care literatura catolică trata jurămîntul noilor călugări". Este, poate, singura explicaţie a exploziei de pudoare cu care au fost întîmpinate noile manuale alternative. Şi, eventual, prejudecata că şcoala trebuie să fie un paradis aseptic opus sau cel puţin izolat de „infernul" vieţii cotidiene. Pe de altă parte, nu putem să nu observăm că, în scandalurile de acest tip care au marcat istoria literară, exigenţele pudorii au fost mai mari în literatură decît în viaţă. În viaţa noastră cotidiană ne putem permite orice, în literatură nu!

Scandalul a început, aici, cu un fragment din romanul *Muzici şi faze* de Ovidiu Verdeş, apărut în manualul de clasa a IX-a al editurii Univers. Este suficient ca naratorul să mărturi-

Scanned with CamScanner

seacă: „Pe atunci maică-mea era o femeie trăsnet; miss April asta din «Playboy» era mic copil în comparaţie cu ea", pentru ca ziarul „Libertatea" să titreze jurnalistic pe prima pagină: „La Română, elevii de 15 ani vor comenta revista" şi pentru ca doamnele profesoare (aceleaşi cu „specificul naţional") să se indigneze de profanarea relaţiei sacre mamă – fiu (v. „Adevărul"/22 oct. 1999, „Libertatea"/13 oct. 1999, „*Curierul* naţional"/30 oct. 1999). Şi, din nou, cîteva titluri: „Manualul care crapă obrazul profesorului", „Elevii vor învăţa după manuale scandaloase", „Mama-«Miss *Playboy*» şi motocicleta care visează să facă dragoste cu un ştecher" etc. În mod paradoxal, pudică (dacă nu scandaloasă) a fost şi reacţia celor de la „Atac la persoană": „Îl întrebăm şi noi (pe bune!), pe acest personaj amorezat de frumuseţea mă-sii, de parcă se pregătea de incest, dacă nu era mai normal ca, ancorat în realtatea românească, s-o citeze pe Dana Săvuică, prima româncă din «Playboy y»?" (25 oct. 1999). Simptomatică mi s-a părut, oricum, omogenitatea punctelor de vedere. În aceeaşi ordine de idei, manualului editurii Sigma i s-a reproşat opţiunea pentru un interviu Gabriel Liiceanu – Emil Cioran în care, printre altele, acesta din urmă mărturiseşte că se îmbăta în tinereţe şi că îi plăceau beţivii clasici (spre nedumerirea interlocutorului). Secvenţa a fost izolată de context, ignorîndu-se de pildă, mărturiile lui Cioran despre lecturile sale de la 14-15 ani: Lichtenberg, Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard şi despre experimentele luciditătii neîntrerupte. Manualului publicat de Humanitas i s-a imputat selecţia unui fragment din *Romanul adolescentului miop* de Mircea Eliade, în care autorul vorbeşte despre corigenţa la matematică. Nu este educativ! Luaţi dintr-o bibliotecă şcolară *Ion* sau *Răscoala* de L. Rebreanu, şi volumele se vor deschide invariabil la aceleaşi pagini (ştiţi dumneavoastră care). În *Moromeţii II* există scene de autoerotism şi de lesbianism ţărănesc. Volumul intră dintotdeauna în programa pentru bacalaureat şi nimeni n-a găsit că n-ar fi educativ. Mînaţi de o asemenea pudoare, ar trebui să interzicem la Literatura universală studiul textelor lui Boccaccio, Villon, Baudelaire, Proust şi James Joyce. *Cui prodest?* Iată că o problemă pe care o credeam clasată, chiar şi la noi, încă din secolul al XIX-lea, nu era deloc clasată.

Ca toate ale lumii, „frisoanele" s-au estompat în anii următori, pentru ca, într-un mod absolut surprinzător, acestea să fie resuscitate la finele anului 2004 şi tot din cauza romanului *Muzici şi faze* de Ovidiu Verdeş (între timp, premiat). De data aceasta, subiectul a devenit un fel de *headline* într-un buletin de „Actualităţi" al postului de televiziune Antena 1 (post, de altfel, extrem de grijuliu cu pudoarea tinerilor prin emisiuni de tip „Ciao, Darwin!"). Emisiunea a avut, între altele, ingredientele unei veritabile lecţii de manipulare: selectarea unui *alt* fragment decît cel reprodus în manual; o voce groasă, din *off;* o lupă plimbată pe deasupra „infamantelor" rînduri; alternarea acestei lecturi cu imaginile unor stripteuze care dansează languros; tresăririle indignate ale unor virtuoase profesoare şi ale bravilor părinţi din Rîmnicu-Sărat; cenzurarea punctelor de vedere favorabile manualului etc. etc.

Se spune, de obicei, că repetiţia este mama învăţăturii. Ea este, la fel de bine, şi mama sclerozei.

„Focarul" canonic. Cazul Generaţiei '80

Să revenim la *talk-show*-ul amintit la punctul a. La un moment dat, d-l Ion Cristoiu citeşte, vădit oripilat, un fragment din poemul „Taxi blues" din volumul *Deadevă* al lui Caius Dobrescu (selectat în manualul de clasa a IX-a al editurii Humanitas): „Mam trnt/It în taxi, la / 2 noaptea, şam / rămas paf că nare / perdele. Zău! /Adică trăiam senzaţia /Interzisă, f f

Scanned with CamScanner

stranie / Că 1 taxi aşa marear / Trebuyssă / Aibă" etc. etc. Moderatorul emisiunii, a cărui marcă identitară o constituie cele două bretele... Larry King, se prăbuşeşte pe spate de rîs. D-l Cristoiu, însă, nu rîde. Nu, nu! ceea ce se întîmplă este extrem de grav, pare să ne sugereze domnia-sa. După care, pentru a demonstra şi mai pertinent „nocivitatea" unei astfel de selecţii, citeşte un *alt* poem, dintr-un *alt* volum al lui Caius Dobrescu, ceva mai *hard:* „Un rîgîit care nu se mai termină, plin de «dă» şi «pă», / «nenică», «aişea ci», / dialectul unsorii, sinuos, slinos, al slinuozităţii, cu burta / plină / de prăjeli, propulsîndu-mă prin băşini, pe sub pojghiţa / Kanalului anal" („Unele aspecte nocive ale pasiunii erotice", din vol. *Efebia,* ed. Marineasa, Timişoara, 2004). Moderatorul emisiunii îşi pune bretelele să rîdă în hohote. „Logica" procedeului: elevul, curios să ştie cine este Caius Dobrescu, se va duce şi la alte cărţi ale acestuia şi iată ce va descoperi! Conform acestui principiu, ar trebui să eliminăm *Amintiri din copilărie* din manuale, pentru că Ion Creangă a scris şi *Povestea poveştilor.*

Cam de acelaşi tratament se bucură şi Simona Popescu, selectată cu un fragment din *Juventus* în manualul editurii Sigma şi cu un fragment din *Exuvii* în manualul editurii Humanitas. În zilele, săptămînile şi lunile următoare, cei doi autori, ca, de altfel, întreaga Generaţie `80, devin inamicii publici numărul unu. Intrarea acestei generaţii în manuale este interpretată ca o dislocare a canonului „tradiţional" (ceea ce este absolut fals). De altfel, unul din subtitlurile unui material pe această temă, publicat în revista „CSVD" (nr. 1/08-14 oct. 1999), este chiar „Atac la canon!". Iar o masă rotundă, moderată la ziarul „Adevărul" de către Cristian Tudor Popescu, se intitulează „Mai au loc marii scriitori români în Manualul de română?" (luni, 28 oct. 1999). Din fericire, participanţii la respectiva masă rotundă sînt din diferite tabere, încît răspunsurile sînt „pro" şi „contra".

În fond, cele trei „focare" pe care le-am analizat aici comunică între ele. Prezenţa Generaţiei `80 în manuale este interpretată ca o deconstrucţie atît a conştiinţei identitare (mă rog, a „specificului naţional"), cît şi a eticului. După cum ketmanul didactic, în opinia mea, este un ketman sincretic, înglobînd atît *ketmanul naţional,* cît şi pe cel *etic,* din sistemul lui Milosz. Noile programe ar face concesii „culturii «coca-cola», postmodernismului globalist şi unei generaţii de liceeni care pierde din ce în ce mai mult contactul cu clasicii şi frumuseţile limbii române, de altfel un prim pas din programul interactiv de ştergere treptată a identităţii naţionale, în vederea integrării euro-atlantice", avertizează acelaşi neobosit Tudor Opriş (în „Examene", nr. 176/15-21 nov. 1999). Iar alături, la polul „etic", infatigabilul ziarist C.T. Popescu: „Să-l aşezi pe acest Verdeţ sau aşa ceva, lîngă Ion Creangă, indiferent ce scopuri «educative» şi «comunicaţionale» urmăreşti, e ca şi cum ai pune un rahat lîngă un diamant ca să constaţi şi să comunici că acesta din urmă străluceşte mai tare. Apoi încep să mă pun în pielea profesorului care trebuie să «traducă» unor elevi de 15 ani «învăţămintele» pe care le au de tras dintr-un asemenea text. Mama ca obiect sexual?! Pentru colegii de clasă?! Cum să interpretezi «pozitiv» aşa ceva în faţa unei generaţii de puberi şi aşa intoxicaţi de sexualitate perversă, inversă şi ultraagresivă pe toate canalele? Cum să opreşti hăhăielile clasei? Cum să nu te contaminezi tu însuţi, ca profesor, de răul din acest text de *manual?*" („Adevărul", 22 oct. 1999). Trebuie spus că, în fierbintea toamnă a lui 1999, d-nii Ion Cristoiu şi C.T. Popescu au fost printre cei mai vehemenţi critici ai noilor programe şi manuale de istorie şi literatură română. I-am putut vedea pe diverse canale TV şi nu am putut să nu constat la domniile lor o complicitate aproape erotică cu... Adrian Păunescu. Cum se întîmplă adesea la noi, în asemenea ocazii, se plătesc poliţe, se reactivează vechi

Scanned with CamScanner

resentimente... Dacă veţi răsfoi colecţiile revistei „SLAST" din ultimul deceniu al comunismului, veţi putea observa acolo „războaiele" d-lui Cristoiu cu Generaţia `80 în preajma primei canonizări a acesteia: canonizarea critică. Războaie depăşite doar de vehemenţa celebrei reviste a poliţiei politice „Săptămîna", condusă de Eugen Barbu, unde Generaţia `80 a stat ani întregi în „vizor". Atît lui Mircea Cărtărescu, cît şi lui Florin Iaru, de pildă, li s-au consacrat peste 20 de episoade la „judecata de apoi a poeţilor", concurînd sau, poate, substituind dosarele Securităţii. Între timp, canonizarea critică a Generaţiei `80 s-a produs, iar astăzi, după douăzeci de ani, asistăm la cea de-a doua canonizare: canonizarea didactică (chiar dacă nici unul dintre autorii acestei generaţii nu face parte din lista „autorilor canonici"). „Traumele" acestei a doua canonizări (era să zic „acestei a doua naşteri") sînt la fel de intense ca ale primeia. O paralelă între scandalurile din „Săptămîna" anilor `80-`90 şi cele din fierbintele an 1999 ar fi extrem de interesantă.

Funcţionează încă presupoziţia că mulţi dintre aceşti autori sînt necunoscuţi profesorilor (v. C. Stănescu, „Sub pecetea tainei", în „Adevărul", 25 oct. 1999; „Fraudarea obiectului Limba şi literatura română...", text. cit., „Curierul naţional", 30-31 oct. 1999) şi că aceşti „necunoscuţi" ar putea fi, inevitabil, canonizaţi (C. Stănescu, *op. cit.)*. Nici o problemă, în viziunea ziarului „Libertatea" (13 oct. 1999) „necunoscuţi" sînt şi Mircea Horia Simionescu, Michael Ende, Edward Lear ş.a. „Generaţia `80 trebuie să mai aştepte", a declarat o doamnă profesoară (viitoare autoare de manuale) la o întîlnire cu profesorii din Bucureşti, iar asistenţa a aplaudat furtunos. Privind retrospectiv şi gîndindu-ne la destinul lui Mircea Nedelciu (prezent în manualul editurii Humanitas cu un text „frumos, dar nu neapărat model pentru clasa a IX-a", cum declara o doamnă profesoară în „Curierul naţional", ed. cit.), al Marianei Marin al lui Ion Stratan, al lui Gheorghe Crăciun sau al lui Cristian Popescu, nu putem să nu sesizăm cinismul acelei imagini. Există presupoziţia că Generaţiei `80 i s-a oferit prea mult, că „infiltrarea" ei în noile manuale ar fi trebuit să fie ceva mai discretă (cf. „CSVD", ed. cit.). La capătul opus, un actor al acestei generaţii (l-am numit pe Mircea Cărtărescu) este de părere că „noul *curriculum* este dezamăgitor de conservator pe ansamblu", că „este inadmisibilă «ghetoizarea» optzeciştilor într-un capitol izolat de modernitate", că „a adăuga la canonul ce a funcţionat pînă în `89, ca un vagon suplimentar, postmodernismul (şi acesta redus doar la generaţia `80) nu este suficient pentru o reformă adevărată" (v. *Universul şcolii,* nr. 2, nov. 1999). Între aceste cîmpuri de presiune extreme: autorii de programe şi de manuale, a căror opţiune, firească, „devine după facultăţi". Mircea Cărtărescu are dreptate, însă într-un plan *ideal,* pentru că, dacă ar citi modul în care îi este minimalizat un text (inclus în manualul editurii Humanitas) în articolul „Mama-«Miss *Playboy»* şi motocicleta care visează să facă dragoste cu un ştecher" (în „Evenimentul zilei", 18 sept. 2001), ar sesiza că – parafrazîndu-l pe Kundera – *vina este în altă parte*...

Funcţionează apoi o tenebroasă mentalitate conspiraţionistă, conform căreia Generaţia '80 este un fel de grup de comando, un misterios club francmasonic – cum observa un inspector de specialitate – organizat pe trei cercuri concentrice: cercul I: poeţii şi prozatorii postmodernişti; cercul al II-lea: Mircea Cărtărescu şi teza sa despre *Postmodernismul românesc,* prin care, nu-i aşa?, Generaţia `80 este instituţionalizată critic; cercul al III-lea: prietenii lor, care i-au introdus în noile manuale şi programe de literatură, ceea ce echivalează cu... o canonizare didactică.

Consecinţe în plan îndepărtat ale acestui „război de gherilă"? O rescriere în cheie postmodernă a întregii literaturi române. Dar să vedem care ar fi agenţii acestei „rescrieri", se-

Scanned with CamScanner

lectaţi în cele cîteva zeci de manuale alternative care au apărut începînd din 1999: Mircea Cărtărescu, Florin Iaru, Traian T. Coşovei, Ion Stratan, Alexandru Muşina, Liviu Ioan Stoiciu, Mircea Nedelciu, Gheorghe Crăciun, Ioan Groşan, Daniel Vighi, Ion Bogdan Lefter, Simona Popescu, Caius Dobrescu, Cristian Popescu, Ovidiu Verdeş, Răzvan Petrescu etc. Şi, evident, „precursorii" postmodernismului românesc: Leonid Dimov, Mircea Ivănescu,, prozatorii Şcolii de la Tîrgovişte ş.a.m.d.

Într-o comunicare pe tema canonului susţinută la un colocviu de teoria literaturii , d-na prof. Antoaneta Tănăsescu vorbea de infuzia puternică de „actualitate" în programele anilor `50. În 1999, în schimb, asistăm la un refuz insistent al „actualităţii". Un simptom al normalităţii, ar putea spune cineva neatent la nuanţe. Fals: e vorba, de fapt, despre două concepte diferite de *actualitate*.

Tensiunile, extrem de incandescente la început, în 1999, s-au „îmblînzit" între timp, după cum era de aşteptat să se întîmple. Există (exista de la început) o tentativă a unor adversari ai postmodernismului de a-l accepta, de a-i „face o concesie" lui Mircea Cărtărescu, o tentativă de instrumentare a acestuia împotriva propriei generaţii. O încercare pe care primul care ar deconstrui-o ar fi chiar Mircea Cărtărescu. Mircea Cărtărescu, da! Simona Popescu şi Ovidiu Verdeş, nu!, decreta la o şedinţă a Comisiei Naţionale un tînăr critic literar. De ce totuşi o asemenea perfidă „apropriere"? În primul rînd, obedienţa în faţa unui puternic *background* instituţional (premii, traduceri, publicarea cărţilor la o editură de prestigiu ca Humanitas etc.). În al doilea rînd, perpetuarea unui mental „monocentric" teleportat din neomodernism în postmodernism. Fiecare generaţie este reprezentată/se reduce la liderul ei: Generaţia `60 este echivalentă cu Nichita Stănescu, Generaţia `80 este, la rîndul ei, echivalentă cu... Mircea Cărtărescu. Se ignoră cu desăvîrşire caracterul „policentric" al postmodernismului şi, deci, al Generaţiei `80. În fond, după cum am mai spus, nici unul dintre scriitorii Generaţiei `80 nu se studiază în mod obligatoriu conform noilor programe. Nu este, însă, suficient pentru adversari. Unei oferte deschise ei îi contrapun o listă de interdicţii.

În fapt, care au fost motivaţiile celor care i-au introdus pe scriitorii Generaţiei `80 în manuale şi în acea „marjă de libertate" a noilor programe? În primul rînd, eliminarea acelui cronic defazaj între canonul critic (las` că şi acesta suportă mutaţii!) şi canonul didactic. În al doilea rînd, Generaţia `80 este mult mai apropiată de generaţia adolescenţilor actuali prin problematică, mentalitate, limbaj. În al treilea rînd, Generaţia `80 realizează, după o jumătate de veac de comunism, autentica resincronizare cu literatura europeană.

Şi, apropo de defazaje, s-a invocat, tot din partea adversă, modelul interbelic (sau chiar modelul francez), conform căruia canonul didactic ar accepta numai scriitorii de la a căror consacrare au trecut... 50 de ani. Nimic mai fals! Într-un manual de clasa a VIII-a liceală, semnat de Gh. Nedioglu, din deceniul al IV-lea al secolului XX (am la îndemînă ediţia a II-a), li se consacră vaste capitole lui George Bacovia sau lui Lucian Blaga, deşi de la debutul lor editorial nu se scurseseră mai mult de 15 ani. Bătălii şi contradicţii de tipul celor descrise de mine vor fi fost, probabil, şi în interbelic, pentru că, într-un manual din 1939, scris de Constantin Loghin, mult mai conservator (deşi nu neapărat la nivelul canonului literar), iată ce se spune despre modernism: „De dată recentă, poezia modernă este o importaţiune din Franţa şi Germania. Originile ei trebuie căutate în urmările ultimului război mondial, în influenţa bolşevismului rusesc, în ideologia cîtorva scriitori (Dostoievski, Tolstoi, Ibsen, Gide, Pirandello ş.a.) şi filozofi străini (Bergson, Nietzsche, Freud) şi în

Scanned with CamScanner

adoptarea doctrinelor asiatice de misticism, haos şi dezagregare umană. Pe lîngă aceste cauze de natură universală, care au produs poezia modernă, se mai adaugă pentru ţara noastră: lipsa unei tradiţii puternice culturale şi poate şi reziduurile slavo-dace din sufletul nostru. Poezia modernă e străină de sufletul nostru, precum străină e şi de sufletul francez. De altfel, nu e numai simplă întîmplare că cei mai mulţi poeţi modernişti, atît la noi, ca şi aiurea, sînt evrei" (Cernăuţi, 1939, Tipografia Mitropolitul Silvestru, p. 445).

În general, comparaţiile istorice, plasarea în „durata lungă", cum ar spune Braudel, ne-ar putea oferi aici motive mai degrabă de optimism decît de nelinişte. Într-un interviu publicat în „Universul şcolii" (nr. 2/nov. 1999), Mircea Horia Simionescu îşi aminteşte de bunica sa, institutoare, care îi spunea: „Arghezie? Să nu te mai prind cu aşa ceva!". Iar la finele anilor `80, un alt „canonic", Nichita Stănescu (deşi omologat de ceva timp de instanţele critice), era destul de greu prizat de profesori, mai ales de cei de formaţie interbelică (v. şi reticenţele unui Şerban Cioculescu). Numai că, în condiţiile cenzurii, nu se putea protesta. Astăzi, domni şi doamne profesoare îşi recită prin cancelariile patriei: „Spune-mi, dacă te-aş prinde într-o zi...".

Plus că în practica didactică se produce un bizar fenomen al canonizării *textelor* literare şi al repudierilor implicite. Nu numai scriitorii Generaţiei `80 au intrat în setul respingerilor din cîmpul didactic, ci chiar texte ale autorilor ultraconsacraţi, dar care nu se studiaseră pînă atunci în şcoală: „Vorbeşte încet" de M. Eminescu (considerată „nereprezentativă" chiar de paznicii Templului), „Stau în cerdacul tău", „Locul aripelor", în general postumele eminescience, „Creanga de aur" de M. Sadoveanu (i se preferă, în continuare, „Baltagul"), „Craii de Curtea-Veche" de Mateiu I. Caragiale ş.a.m.d. Unii profesori refuză manualele care conţin aceste texte, iar alţii – chiar dacă au optat pentru manualele cu pricina – recurg tot la textele mult bătătorite în spaţiul didactic. Deocamdată, pe piaţa manualelor alternative prevalează, încă, cele care se sfiesc să propună reformisme canonice şi cele care mizează mai puţin pe interactivitate. Sistemele de evaluare (şi de data aceasta, mai conservatoare decît programele) încurajează, din păcate, asemenea *trend*. Şi tot într-un asemenea *trend* se înscriu noile „auxiliare" şi un alt *boom* pe piaţa acestora: cărţile d-nei Mariana Badea...

Au urmat alte perioade de acalmie, de somnolenţă, când lucrurile dau impresia că intră în normalitate, întrerupte, din când în când, de tresăriri ale indignărilor etice, estetice şi, nu în ultimul rând, ideologice, tresăriri care trec pragul şcolii, şi intră în camerele Parlamentului României. Un asemenea moment, datat 2007, aş vrea să invoc în continuare, pe scurt (pentru detalii, v. articolul meu intitulat *„Hermeneuticile" doamnei Lia Olguţa Vasilescu*, publicat în nr. 103(360)-2007 al revistei „Observator cultural"). Este vorba de un alt moment când manualele de istorie şi de limba şi literatura română au fost – pentru a câta oară – condamnate în Parlamentul României. Autorul rechizitoriului: dna Lia Olguţa Vasilescu, deputat, pe atunci, PRM şi preşedinta, tot pe atunci, a Comisiei pentru învăţământ din Camera Deputaţilor... Contextul: audierea ministrului de atunci al Educaţiei, dnul Mihail Hărdău, de către comisia cu pricina. Motivele, recurente şi ele: la istorie pentru că apar teme gen „fundamentalismul religios", „extremismul politic", „istoria arhitecturii", „computerul" şi pentru că în unul dintre manuale se face elogiul doamnei Monica Macovei. La literatură pentru că – aţi ghicit! – se studiază texte licenţioase, *id est* imorale. Un exemplu: poemul *Uneori mai regret* al lui Florin Iaru, din volumul *Înnebunesc şi-mi pare rău*. Să-l reproducem: „Uneori mai regret epoca *beat* (cuvântul marcat cu italice fiind pronunţat de dna Vasilescu aşa cum se scrie, n.m.) / când stam cu auzul aplecat peste un mag hârbuit / să

Scanned with CamScanner

ascult râgâituri la chitară / Eram alcătuit din tricou, blugi, idei, pancarte, amor, ochelari / pentru toate casele eram o înghiţitură uşoară / pentru festinul cu numere mari. / Azi stau înghesuit într-un transportor blindat / şi prin vizor defilează băieţii cu cravata îngustă / (îmi spun că pentru mine revoluţia s-a terminat / şi sunt o cifră mai mică dintr-un meschin deviz), / Editarea caietelor Eminescu se apropie de sfârşit / (nici un cuvânt al său nu i-a fost iertat). // Iarna îşi suflă mucii drept pe parbriz." .De la tribuna Comisiei dna deputat şi-a mutat bagajele inchizitoriale într-o emisiune de la Realitatea TV. Câteva replici : „Păi, ce, fundamentalismul religios, extremismul politic, istoria arhitecturii, computerul sunt teme de istorie?", „Păi, ce, o lăudăm în manuale pe dna Monica Macovei şi alocăm un spaţiu atât de îngust marilor bătălii şi marilor domnitori?", „Păi, ce, la română trebuie să-I învăţăm pe copii despre beţii, râgâieturi şi despre muci?" etc. Ca actor implicat în astfel de probleme am auzit de zeci de ori replici de acest gen. De asemenea am scris pe aceste teme până m-am plictisit...Interesant este că în emisiunea de la Realitatea TV nici moderatoarea, nici ceilalţi invitaţi *n-au avut replică*... Şcoala Analelor, existenţa nu doar a unei „Istorii", ci şi a unei „istorii", epoca *beat* sau *Beat Generation* – modele ale Generaţiei 80-, estetica urâtului ş.a. – mari necunoscute în seara cu pricina...

Există totuşi şi o parte bună în această poveste: în anii 80, nici în visele lui cele mai frumoase Florin Iaru nu şi-ar fi putut închipui că peste două decenii un poem al său va fi declamat de *une jeune fille en fleur* în Parlamentul României. Şi nici măcar că va exista un Parlament al României...

„Optimismul" sau „scepticismul" nu sînt conceptele care să poată descrie pertinent un bilanţ. Totuşi, ceea ce pare să domine este scepticismul. Dat afară pe uşă în 1999, monopolul rigid cronologic în studiul literaturii se întoarce pe fereastră în noul set de programe de după 2004. Un set, pe ansamblu, mult mai conservator decât cel din 1999. Cele câteva *studii de caz* care intersectează studiul cronologic nu par să rezolve problema, cu atât mai mult cu cât acestea sunt valorizate destul de vag în programa de bacalaureat. Colac peste pupăză, sistemul de bacalaureat din ultimii ani, cu afişarea variantelor pe Internet (urmate de auxiliarele aferente) a aruncat în aer toate demersurile reformei. Ca profesor „meditator", la începutul fiecărui an de meditaţii stabilesc lista de texte pe care urmează să le discut cu elevii, în corelaţie, evident, cu ceea ce s-a studiat la şcoală. Stupoare repetabilă: ne „iese" mereu o listă canonică demnă nu de anii 90, de la care am început, ci de anii 70... (Să sperăm că renunţarea la dezastruosul principiu menţionat mai sus la bacalaureatul 2010 va ameliora cât de cât răul creat).

Să spunem, în final, că viitorul, mereu imprevizibil, va decide (Va decide, oare?) Şi, cînd mă gîndesc la viitor, îmi vine în minte o discuţie pe care am purtat-o nu de mult cu cîţiva proaspeţi absolvenţi ai Facultăţii de Litere.

Aceştia erau nemulţumiţi că în Şcoală nu se studiază literatura contemporană. Am protestat, le-am amintit că pînă şi la liceu s-a ajuns la Generaţia `80, darămite la Litere. Vorbeam limbi diferite: pentru ei, contemporaneitatea începe după 2000. O idee care – indiferent că sîntem sau nu de acord cu ea – ar cam trebui să ne dea de gîndit.

Scanned with CamScanner

DESPRE CANON: ÎNTREBĂRI ŞI IPOTEZE

Paul Cornea
Facultatea de Litere, Universitatea Bucureşti

Am să renunţ în această transcriere a intervenţiei mele la consfătuirea din decembrie 2009 a ANPRO la unele elemente de „captatio benevolentiae", ca şi la o serie de dezvoltări pe care oralitatea le admite şi chiar (uneori) le încurajează, dar transformarea vorbirii într-un text destinat lecturii le face inutile (fiind redundante, conjuncturale ori centripete). De asemenea, am să introduc o serie de elemente noi şi voi modifica în oarecare măsură ordinea expunerii, pentru a-mi face teza mai clară şi, în intenţie, mai convingătoare.

Ce este canonul? Voi începe printr-o aproximare a semnificaţiei noţiunii spre a şti despre ce vorbim şi a ajuta la identificarea poziţiei mele. Există, în genere, două modalităţi de a înţelege termenul: ca listă de preferinţe şi ca set de reguli. În varianta secundă, ca set de reguli, noţiunea trimite la configurarea curentelor, la descoperirea paradigmelor care stau la baza tendinţelor, şcolilor, orientărilor în care se diferenţiază mişcarea literaturii. În sensul de listă de preferinţe – singurul pe care-l am în vedere aici – ceea ce se impune a fi reţinut e că această listă nu e a unuia sau a altuia dintre noi, nu e nici măcar a expertului în literatură, fie el un mare critic. E vorba de o listă „autorizată", care exprimă o opinie valorică, nu doar credibilă, ci învestită cu o „autoritate" transindividuală, bucurîndu-se, în principiu, de o largă adeziune. Desigur, se vorbeşte adesea de un aşa zis „canon la purtător": fiecare e liber să-şi aibă propriile păreri în privinţa performanţelor literare. Însă în înţelesul propriu al termenului, canonul consfinţeşte o ordine instituită sau instituţionalizată, existenţa unui corpus de scriitori a căror valoare e recunoscută de o colectivitate mai mică ori mai mare, de membrii unui cenaclu ori de masa de cititori care cumpără opera unui laureat al premiului Nobel.. După mine, este axiomatic că: „fără consens, fără un *acord majoritar* asupra unor autori, nu există canon".

Să vedem însă şi alte trăsături caracteristice ale conceptului. Atît antichitatea cît şi Evul Mediu au uzat de practica recomandării anumitor scrieri drept obligatorii pentru formarea omului instruit. Aceste liste aveau un caracter prescriptiv, indicau autorii vrednici de admiraţie, care urmau să fie imitaţi. Dar dacă în zilele noastre o asemenea normativitate se estompează tot mai mult, fiindcă trăim într-o epocă permisivă, de pluralizare a gusturilor şi dispersare a travaliului interpretativ, în schimb canonului i se cere să *legitimeze*. Autorii canonici, fie că ne plac ori nu, se bucură de o bună cotă de piaţă, sunt consideraţi a aparţine zonei de vîrf a profesiei. Capitalul lor simbolic, mai mare ori mai mic, le aduce prestigiu şi recunoaştere. Alte trăsături definitorii: canonul e un corpus *ierarhizat*, care cuprinde mari maeştri şi autori, cu recunoaştere locală, dispunînd de o rezonanţă limitată. Este, deopotrivă o structură *stabilă*, dacă ne gîndim la voga multiseculară şi universală a unor Dante, Shakespeare, Goethe etc., şi extrem de *fluidă*, dacă avem în vedere marele număr de scriitori pe care trecerea timpului îi elimină treptat din memoria colectivă. De altfel, cu prea puţine excepţii, poziţiile ocupate de diferiţii autori sunt *negociate* în permanenţă, ceea ce înseamnă că are loc o continuă adaptare şi readaptare la cerinţe, gusturi, la mobilitatea pieţii şi a diferenţelor individuale. Să mai amintim, în fine, de *eterogenia* canonului, dată de marea diversitate a genurilor ori stilurilor practicate.

Scanned with CamScanner

În România, canonul este o noţiune descoperită recent, dar foarte utilizată, ceea ce nu înseamnă că o şi înţelegem la fel. Adoptarea şi promovarea ei s-a petrecut după 1989, dar de atunci a devenit o preocupare, pentru unii chiar o obsesie. De ce? Cred că cel puţin din patru motive. Mai întâi pentru că am avut patru decenii de totalitarism comunist care au întrerupt procesul de evoluţie normală a literaturii. A fost impusă atunci o nouă ordine, modificîndu-se brutal criteriile de judecată. O serie de autori importanţi au fost pur şi simplu scoşi din circulaţie: H. Papadat Bengescu, V. Voiculescu, Ion Barbu, Lucian Blaga, Goga, Arghezi, o anumită perioadă de timp, Mircea Eliade, Cioran etc. Chiar şi *Istoria literaturii* a lui Călinescu era ţinută la fondul secret, deşi marele critic a susţinut regimul comunist printr-un ziar „Naţiunea" şi printr-o intensă campanie publicistică. Şi clasicii au fost discriminaţi, în orice caz ideologizaţi pînă la desfigurare: se încerca reducerea lui Eminescu la *Împărat şi proletar*, a lui Caragiale cu pamfletul *1907*... Şi în plus mai era şi promovarea unor aşa-zise valori noi, cu A. Toma, Frunză, Galan, cohorta versificatorilor de circumstanţă etc. După înlăturarea parantezei istorice comuniste a devenit necesară restabilirea adevărului, refacerea ordinii valorilor, eliminarea practicilor cenzurii şi a intoleranţei brutale, necesitatea de a repune în prim plan arta împotriva ideologiei, de a reîntregi patrimoniul mutilat. Însă acţiunea de rectificare a erorilor s-a concretizat printr-o vastă operaţie de recanonizare. Ea s-a desfăşurat într-un climat democratic, pe baza pluralismului, a schimbării raportului dintre centru şi periferie, a unei anumite diminuări a monopolului Bucureştiului în materie culturală, a accentuării concurenţei de piaţă, cu consecinţele ei inevitabile: lupta editorilor pentru profit, a scriitorilor şi criticilor pentru cîştigarea de influenţă. În al treilea rând, cred că nu trebuie ignorată o inerenţă a istoriei culturii noastre, faptul că evoluţia s-a desfăşurat mereu, la noi, în dislocări şi suprapuneri, sub semnul a ceea ce s-a numit „arderea etapelor": n-am consumat pînă la capăt o anumită formă culturală şi am preluat o alta care s-a suprapus şi a interferat cu prima. Canonizarea are însă nevoie de termene lungi, este un fenomen de durată, or la noi s-a mers foarte repede, din romantism în simbolism, în naturalism şi semănătorism, apoi am virat în interbelic, cu deschiderile lui multiple, cărora Istoria vitregă le-a pus capăt brusc şi dramatic. Ca atare, a lipsit timpul pentru o stratificare stabilă a valorilor, ne-am obişnuit să clădim fără a isprăvi, a o lua mereu de la capăt într-o tranziţie interminabilă. Şi, în fine, în al patrulea rând, ar trebui să luăm în calcul şi influenţa americană. În actuala epocă a globalizării, orientarea tradiţională spre Franţa a fost abandonată şi înlocuită prin atracţia exercitată de un alt pol magnetic cultural, cel al Statelor Unite. De acolo vin acum principalele mode şi modele, emulaţia şi influenţele. Odată cu postmodernismul, am importat de peste ocean şi conceptul de canon, ca şi multe din modalităţile aplicării lui.

Şi acum, o întrebare capitală: dacă în adevăr canonul e o structură autorizată, implicînd un consens, o expertiză majoritară, atunci unde-l găsim consemnat, ca să putem diferenţia opinia subiectivă a fiecăruia de opinia obiectivă a majorităţii? În istoriile literare? S-o luăm în considerare pe cea mai recentă, datorată lui Nicolae Manolescu, cel mai însemnat critic al perioadei 69-90 a secolului trecut; oare ea reflectă ordinea canonică a literaturii noastre? Avînd în vedere numeroasele omisiuni şi subiectivisme care i-au fost reproşate (îndeosebi, relegarea multor scriitori apreciaţi într-o rubrică pur enumerativă, de aşa zis Dicţionar),nu cred că cineva ar putea-o afirma. De altfel, Manolescu însuşi n-a emis o asemenea pretenţie: el declară că a voit să scrie o istorie a literaturii „vie şi chiar contradictorie, în măsura în

Scanned with CamScanner

care nu exprimă un autor abstract, intemporal, ci pe mine, cel de acum şi de aici, cu lecturile, temperamentul, gustul şi capriciile mele".

Dar poate că găsim explicitarea obiectivă a canonului în cele şapte volume ale *Dicţionarului academic al literaturii române,* de curînd încheiat? Nu-l vom găsi nici în această lucrare de erudiţie, extrem de utilă, care, în pofida tuturor lipsurilor ei, reprezintă totuşi o performanţă remarcabilă, făcută cu putinţă prin tenacitatea demnă de laudă a lui Eugen Simion. Nu-l vom găsi fiindcă *Dicţionarul* e călăuzit de o viziune cumulativă şi nu calitativă a producţiei literare, operînd cu principiul: cît mai puţine omisiuni, să-i înregistrăm pe toţi cei ce au publicat opere literare! Pe de altă parte, datorită marelui număr de colaboratori şi imposibilităţii de a le omogeniza criteriile, există multe dezechilibre în tratarea comparată a diverşilor scriitori.

Amînînd pentru moment răspunsul la întrebarea pusă, voi mai adăuga o întrebare, tot crucială, ca şi cea enunţată anterior: cine realizează canonul, cui îi revine răspunderea de a construi acest corpus al autorilor reprezentativi? Oare marii critici – aşa cum a susţinut Sorin Alexandrescu în cartea sa: *Privind înapoi modernitatea*? Chestiunea merită discutată, pentru că, intuitiv, multora aserţiunea li se poate părea întemeiată. Alexandrescu reclamă anume recunoaşterea „faptului evident" că „ordinea literară" românească a fost stabilită de patru oameni: Maiorescu, Lovinescu, Călinescu, Manolescu; lor „li se datorează constituirea canonului sau a conştiinţei de sine a modernismului".

Un examen atent al contribuţiei celor patru mari critici arată că lucrurile nu stau aşa. Să începem cu Maiorescu. În volumul care cuprinde studiul din 1867, O *cercetare critică asupra poeziei române* Maiorescu adaugă la urmă o antologie de poezii, care să ilustreze vocile lirice cele mai promiţătoare. El include aici, alături de Alecsandri, Bolintineanu, Alexandrescu pe M.D. Cornea, N. Georgescu, T. Şerbănescu, A. Sihleanu, G. Creţeanu. Ulterior, în 1892,culegerea e remaniată printr-un nou adaos: Eminescu, Bodnărescu, A. Naum, D. C. Ollănescu, dar şi pe Vlahuţă, Coşbuc, A.C. Cuza, N. Volenti, Matilda Cugler-Poni, Lucreţia Suciu şi Veronica Micle. În 1908, antologia e completată cu Goga, Brătescu Voineşti, Şt. O. Iosif, Panait Cerna, dar şi C. Vâlsan, N. Codreanu, Maria Cunţan şi Elena Farago. Un comentariu corect al acestui talmeş-balmeş valoric, în care autorii mari, deja recunoscuţi, sunt puşi alături de obscuri şi anonimi (însă adesea din aceeaşi familie politică) l-a făcut Aron Densusianu, unul dintre victimele lui Maiorescu. Remarca profesorului transilvănean, în cazul de faţă, este însă pertinentă: în privinţa poeziilor luate din Bolintineanu, Alecsandri ori Alexandrescu „criticului nu i-a trebuit niciun gust, nicio judecată, fiindcă ele erau deja cu mult mai înainte alese de gustul şi opiniunea generală a publicului". Prin urmare, zice Densusianu, „gustul şi pătrunderea dl. Maiorescu le putem judeca numai după alegerea acelor piese care marelui public sau nu-i erau cunoscute sau cărora el din necunoaştere ori neştiinţă nu le dase încă nicio atenţiune". Or, în cea mai mare parte, opera scriitorilor daţi ca exemplu s-a dovedit a fi simplă maculatură.

Cazul lui Lovinescu. De la impresionismul *Paşilor pe nisip* până la obiectivitatea empatică a expresiei, dar rece, tăiată în piatră, „elegant cioplită", din *Istoria literaturii contemporane (1937),* Lovinescu s-a revizuit adesea. Spre a simplifica lucrurile, am să semnalez o serie de inadvertenţe de apreciere care demonstrează că multe din opţiunile marelui critic cad alături de linia de foc pe care s-a angajat evoluţia literaturii noastre. Mă servesc în exemplificare de analiza lui Eugen Simion din postfaţa la *Scrieri,* vol. VI. În rezumat, Bla-

Scanned with CamScanner

ga şi Bacovia nu sunt socotiţi „poeţi mari". Li se acordă în schimb, „o prea mare importanţă" unor minori ca Marcel Romanescu, N. Davidescu, G. Gregorian, Cincinat Pavelescu. E „limitată" înţelegerea prozei lui Sadoveanu, pusă„sub semnul materialismului liric". Un prozator complet uitat Ludovic Dauş dă criticului „sentimentul talentului autentic". Piesa lui Ronetti-Roman, *Manase*, deşi inferioară „sub raportul tehnicii teatrale şi limbii" comediilor lui Caragiale, le întrece „sub raportul generalităţii umane a tipurilor". Alţi minori: Lucreţia Petrescu, Al. G. Florescu, A. Dominic, Eugen Relgis, B. Luca, Dem Theodorescu Valjean ş.a. primesc note bune. Camil Baltazar e pus deasupra lui Bacovia aşa cum în *Critice*, Gh. Brăescu era socotit „mai substanţial" decât Caragiale, iar I. Iovescu trecea drept „un al doilea Creangă "! Exagerarea valorii scriitorilor de al doilea raft este patentă. Dacă ceva este evident e că rolul lui E. Lovinescu n-a fost cel de formator al canonului interbelic, ci de combatant în lupta împotriva semănătorismului şi a infiltraţiilor sale, pentru evoluţia de la rural la urban, pentru sincronizarea cu modernitatea, pentru autonomia esteticului. În rest, el a contribuit desigur la impunerea Hortensiei Papadat Bengescu şi a lui Ion Barbu, în ultimă instanţă şi la consolidarea reputaţiei lui Arghezi, dar în privinţa canonului s-a mărginit să confirme valorile deja recunoscute şi să facă multe propuneri care au căzut alături de evoluţia literaturii.

G. Călinescu. În excelenta sa monografie recentă consacrată marelui critic, Andrei Terian aminteşte de o declaraţie a lui Călinescu în faţa studenţilor de la Facultatea de Litere, conform căreia, închipuindu-l pe Eminescu în banca întâi, ar urma apoi o bancă liberă şi după aceea, în banca a treia, ar veni de-abia Arghezi. În orice caz, criticul îi atribuie lui Arghezi calitatea de „mare poet", în vreme ce Ion Barbu şi Blaga nu sînt decât „poeţi valoroşi". Bacovia este doar „un interesant poet minor", crede Călinescu, iar în mod bizar Al. Philippide stă în categoria marilor între mari. La un moment dat lîngă Eminescu, Creangă, Caragiale, Slavici, Macedonski, Arghezi, Sadoveanu, Barbu, Rebreanu, Camil Petrescu, H.P. Bengescu – bine aleşi –, sunt reţinuţi Coşbuc şi Goga, desigur în sensul „romanţului etnocentric" infuzat de Călinescu în lungul *Istoriei* sale.

Despre Manolescu am amintit deja; în orice caz, acţionînd prea aproape de noi trebuie admis că sîntem privaţi de perspectiva necesară unei confruntări a judecăţilor sale critice cu mişcările canonice contemporane. Chiar şi fără a-i mai discuta exemplul (deşi dezbaterea din jurul *Istoriei* recente a pus în lumină multe discordanţe de valorizare în raport cu expertizele colegilor), cred că din cele spuse se poate conchide că marii critici, deşi au desigur un rol important în lansarea ori dezumflarea unor reputaţii, nu sunt totuşi unicii „formatori" de canon. Ei au mai degrabă calitatea de a exprima în mod pregnant şi convingător o stare de spirit sau o opinie emergentă, dar încă slab conturată. Adesea se înşeală în aprecierea unor opere – şi nu mai puţin decît criticii mediocri – dar au talentul de a vorbi în mod memorabil şi de a oferi motivaţii profund incitante creaţiilor majore. Încît, cred că ne putem ralia pe deplin ideii lui Frank Kermode, unul dintre reprezentanţii de frunte ai criticii anglo-saxone: „Interpretarea nu se petrece ca o acţiune solitară şi solipsistă, într-un vacuum social... Responsabilitatea pentru formarea şi perpetuarea canonului literar revine exclusiv instituţiilor academice, nu indivizilor, indiferent de competenţele pe care le-ar avea." (Cosana Nicolae, *Canon, canonic,* Univers enciclopedic, 2006, p.111).

E acum momentul să răspund celor două întrebări enunţate mai sus: 1. unde „găsim" canonul (spre a ne putea servi de el ca de un reper ce ne măsoară propria diferenţă)?; 2. cine

Scanned with CamScanner

„face" canonul (cui îi revine răspunderea de a-l constitui)? Explicaţia pe care o voi propune va repeta,pe scurt, un punct de vedere pe care l-am formulat într-o comunicare prezentată la Congresul Asociaţiei Internaţionale de Literatură Comparată, de la Leiden (Olanda), în 1997 (comunicarea a apărut în traducere în volumul meu *Delimitări_şi ipoteze,* Polirom, 2008, pp.147-160; comentarii, pp.24-26).

Primul lucru care ar trebui spus pentru a dezarma eventualele naivităţi şi obiecţii futile este că mult trîmbiţatul canon ,de care vorbim şi iarăşi vorbim, fără a osteni, e un construct imaginar, care există numai în minţile noastre! În realitate, avem a face cu autori şi opere, pe care uneori viaţa însăşi îi/le grupează, după afinităţi şi oportunităţi, în cenacluri, echipe, generaţii, curente, şcoli, stiluri etc. Există însă şi regrupări artificiale, cum ar fi cele în funcţie de cota de piaţă (rating ori tiraj), care-i interesează îndeosebi pe editori şi nu doar pe ei. Dar există şi necesitatea, resimţită de autorii de manuale şcolare, dicţionare, enciclopedii, de creatorii înşişi, de criticii deprinşi să evalueze şi să compare, de numeroşi cititori, de a-i clasifica pe scriitori în funcţie de calitatea lor, de nivelul artistic la care se situează, unii în raport cu alţii. Spre deosebire de clasificarea anterioară, care măsura „succesul", concretizat în numărul de exemplare vîndute şi desele interviuri ori poze publicitare ale autorului în diversele medii populare, clasificarea canonică e prin excelenţă calitativă; ea vizează „valoarea", ceea ce e delicat şi dificil de stabilit, fiindcă presupune recurgerea la criterii dispersate şi proceduri anevoioase, ţinînd pînă la urmă, în mare parte, de gust, adică de un factor indefinisabil.

Ipoteza mea e că întregul corpus al scriitorilor, la scară naţională sau universală, poate fi imaginat sub forma unei piramide cu vîrful teşit. Zona superioară ar fi cea a super-vedetelor, a nemuritorilor, a campionilor la toate categoriile, de talia unor Homer, Dante, Shakespeare, Goethe, Tolstoi etc. Zona mijlocie ar cuprinde de asemenea clasici, autori de notorietate durabilă, dar simţiţi ca fiind de un profil inferior, mai puţin importanţi. Zona de jos (baza piramidei) ar arăta extrem de populată, ea cuprinzînd mai ales scriitori în viaţă, care au reuşit să se desprindă din anonimat şi se luptă să-şi consolideze poziţia, eventual să avanseze; aici procesele de metabolism sunt extrem de vii, au loc polemici, grupări şi regrupări, multiple conflicte de interese, neîncetate eliminări dar şi cooptări a necunoscuţilor ce bat cu fiecare nouă carte la poarta notorietăţii. Nivelul consensului e extrem de inegal. Sus, domneşte acordul deplin, de-aici şi o maximă stabilitate: generaţiile se succed unele altora, civilizaţiile înfloresc, apoi dispar, lumea se schimbă necontenit, dar marii maeştri par invulnerabili, supravieţuiesc schimbărilor de conjunctură, sunt mereu admiraţi deşi pentru motive care pot diferi. La mijloc, consensul e adesea fracturat, repus în discuţie, se produc continuu mişcări ascensive şi descensive. Oare Marin Preda aparţine primei categorii? Adică, în canonul naţional şi-ar avea locul lîngă Eminescu şi Caragiale? La un moment dat am impresia că mulţi dintre noi o credeau, acum senzaţia mea e că majoritatea înclină să-l fixeze în categoria a doua. Dar Zaharia Stancu, ridicat de răposatul regim printre cei mai mari, prezent în toate manualele, al cărui *Desculţ* colinda –zice-se – lumea cu sandale de aur? Azi e limpede că locul său e în categoria a treia, dacă nu cumva va fi expulzat şi de-aici. În zona inferioară a canonului abundă fluctuaţiile, consensul e relativ, depinde de actualitate, de contingenţă, de interese şi arivisme, e influenţat puternic de lipsa de perspectivă a aprecierilor, de desele confuzii între succes şi valoare.

Unde găsim cea mai fidelă reprezentare obiectivă a canonului? Un răspuns care ne vine probabil instantaneu pe buze ar fi: alăturînd cele mai bune Istorii ale literaturii şi

Scanned with CamScanner

confruntînd rezultatele lor. Desigur, convocarea ar trebui să se restrîngă la cele datorate specialiştilor, alcătuite în spiritul unei selecţii, deopotrivă cuprinzătoare şi reprezentative, care-şi propune (spre deosebire de N. Manolescu) nu să exprime viziunea personală a autorului (cu resentimentele şi capriciile lui), ci să surprindă, în stil britanic, cu echilibru şi ponderе, o opinie majoritară, luminată, asupra subiectului. Dintre istoriile noastre literare actuale, cea mai apropiată de acest ideal, de fapt singura de luat în seamă (deşi preocuparea de a mulţumi cît mai multă lume îi căşunează substanţial) e ultima ediţie, din 2000, a *Istoriei* lui Dumitru Micu. Pentru Occident, unde specia istoriei literare e larg cultivată, procedura comparării manualelor e anevoioasă şi din diverse motive de metodă, impracticabilă. Există, în schimb, acolo, un instrument de lucru operativ, comod în utilizare, de o eficienţă indiscutabilă: consultarea unor Enciclopedii de autoritate, de tip Larousse, Britanica, Brockhaus etc. Avantajele Enciclopediilor sunt clare: capitolele despre literatură sunt redactate de experţi (care ţin seama obligatoriu şi în mod explicit de toate achiziţiile cunoaşterii); ele respectă riguros principiul proporţionalităţii dintre spaţiul acordat fiecărui autor şi importanţa operei sale (ceea ce ne face să regăsim empiric cele trei categorii valorice menţionate); apărînd periodic, *Enciclopediile* pot proceda, de cîte ori e cazul, la rectificări şi actualizări, care să corecteze eventualele erori şi să ţină pasul cu schimbarea climatului de opinie; în fine, concurenţa între diversele Enciclopedii îi impune fiecăreia să ia act de progresele celorlalte, să-şi justifice singularităţile şi să-şi perfecţioneze neîncetat structura şi redactarea.

În comunicarea mea din 1997, acest punct nodal – că cea mai adecvată reprezentare obiectivă a canonului literaturilor occidentale o găsim în marile Enciclopedii – a fost în genere acceptat. Întrucît priveşte literatura română, problema este că noi nu dispunem încă de dicţionare şi Enciclopedii, cu apariţii periodice, elaborate cu profesionalismul exigibil unor lucrări de acest gen. Pe de altă parte, literatura noastră, care nu are o vechime de cinci secole (cum lasă să se înţeleagă N. Manolescu, inconsecvent cu propria-i opţiune estetică, în subtitlul *Istoriei* lui), ci maximum de două secole şi jumătate, din care patru decenii de totalitarism comunist, dispune de un context secular de prea scurtă durată pentru a favoriza o selectare plauzibilă a valorilor. Ce se întîmplă în această situaţie? Ne canonim fără a dispune de o reprezentare cît de cît obiectivă a canonului nostru, canonizînd după cum ne taie capul: unii ţipă mai tare, fără ca asta să dea o acoperire generalizărilor lor, alţii polemizează aprig pe bază de intuiţii ori supoziţii inatestabile, fiecare îşi proclamă adevărul său fără să ştim în ce măsură are ori nu dreptate. În aşteptarea unui consens demonstrabil asupra unei liste de preferinţe ni se oferă simulacre. Uneori, de-a dreptul obscene. De curînd, cu ocazia lansării anchetei asupra celor mai iluştri 10 români în diferite domenii, postul Realitatea TV a cerut telespectatorilor, fără nicio restricţie de participare, să aleagă şi pe primii noştri zece scriitori. Lista laureaţilor e următoarea (în ordine alfabetică): Ana Blandiana, Mircea Cărtărescu, Pavel Coruţ, Ion Cristoiu, Mircea Dinescu, Gabriel Liiceanu, Horia-Roman Patapievici, Adrian Păunescu, Andrei Pleşu, Corneliu Vadim Tudor. Mă voi dispensa de comentarii: deşi orice român e născut poet şi capabil să propună echipa naţională de fotbal, nu orice român se naşte critic literar şi deci e îndreptăţit să se pronunţe competent asupra celor mai valoroşi scriitori. Nimeni nu se substituie medicului cînd e vorba de un diagnostic, nici croitorului cînd trebuie croită o haină; de ce totuşi credem că regula profesionismului trebuie încălcată cînd e vorba de opere literare? Ni se mai poate oferi, nu mă îndoiesc de

Scanned with CamScanner

asta, şi lista celor mai mari tiraje, unde se pare că Mircea Cărtărescu mai are mult de furcă pînă să se apropie de numărul exemplarelor difuzate de Pavel Coruţ (ceea ce ne arată, o dată în plus, că votul popular nu reglează problema talentului). Ne-ar prinde efectiv bine, dar deocamdată nu se întîmplă, să se reia pe o scară mai mare şi cu o metodologie mai riguroasă, interesantul experiment încercat de „Observator cultural" în 2000, cînd „cam jumătate din numărul total de critici profesionişti activi" au participat la alegerea celor mai bune 10 romane ale secolului al XX-lea.

Voi încerca acum să răspund celei de-a doua întrebări: cui îi revine sarcina de a constitui canonul, această listă ierarhizată a actorilor scenei noastre literare, stabilită printr-un consens majoritar al experţilor şi deci dispunînd de o credibilitate care lipseşte oricărei viziuni personale. Din motive de timp, mă voi rezuma la cîteva elemente esenţiale, invitîndu-i pe cei ce vor să-mi cunoască întreaga argumentare, să se adreseze cărţii pe care deja am menţionat-o.

Teza mea este că în formarea canonului intervin patru factori importanţi: critica (sub tripla ei formă: jurnalistică, eseistică, academică), şcoala, procesul de instituţionalizare a verdictelor şi, într-o măsură indefinisabilă, dar sigur activă, hazardul. Critica vine întîi fiindcă ea este cea care, prin cronicile de întîmpinare şi dezbaterea angajată sub variate forme ale producţiei literare la zi, operează primele trieri ale candidaturilor la canon. Cum e şi firesc, un număr de autori stîrnesc interes şi încep să se bucure de o anumită audienţă. Dacă acest consens limitat şi provizoriu se extinde şi se dovedeşte durabil, numele scriitorilor respectivi se detaşează pe fundalul de epocă, devine obiect de preocupare şi pentru cercetători, capătă rezonanţă, e citat în bilanţurile de sfîrşit de an şi nu numai. Teoretic vorbind, intrarea în canon are loc după noi confirmări şi presupune ori cooptarea, ori înlocuirea unui autor care înregistrează eşecuri de curiozitate şi de public. Mişcările acestea de suiş ori de coborîre sunt extrem de vii, mobilitatea şi provizoratul fiind caracteristice categoriei a treia: orice ascensiune e revocabilă, orice cădere poate fi, în principiu, inversată .

Rolul şcolii nu trebuie desigur explicitat într-o adunare a dascălilor, ca cea de faţă – ar fi, cum se spune, să vindem pepeni grădinarului. Mă voi mărgini doar la a observa că principala reuşită a unui profesor fiind (în concepţia mea) să-şi transforme cît mai mulţi elevi în cititori fideli de literatură şi să le exerseze spiritul critic. Reiese că el nu se poate dispensa de folosirea textelor contemporane (aparţinînd categoriei a treia sau neintrate în procesul canonizării). De ce? Oare trebuie s-o mai spun? Fiindcă acestea respiră atmosfera prezentului, aduc o tematică apropiată vîrstei, vorbesc limba zilei de azi. În acelaşi timp, de o importanţă cel puţin egală, îmi apare responsabilitatea dascălului de a-şi familiariza audienţii cu marii clasici (categoria întîi şi parţial a doua), cei ce constituie vehiculul identităţii naţionale şi piatra de rezistenţă a culturii umaniste. Bineînţeles că împletirea echilibrată a celor două sarcini nu e defel uşoară; i se cere profesorului tact, flexibilitate şi imaginaţie ca să-şi inventeze mijloacele potrivite varietăţii situaţiilor de pe teren.

Problema instituţionalizării verdictelor se referă la faptul că orice canonizare se bazează pe o probă a timpului. Doar aprecierile care rezistă şi după moartea unui scriitor (urmată inevitabil de o intrare în umbră), iar voga acestuia e creditată de un număr suficient de experţi, din două sau trei generaţii, şi dacă nu apar incidente nedorite de parcurs, atunci de-abia intrarea în canon devine cumva probabilă (iar consemnarea într-un dicţionar sau o enciclopedie naţională ar trebui s-o omologheze).

Scanned with CamScanner

În fine, hazardul trebuie luat în calcul pentru a explica o serie de incongruităţi: de ce dintre doi autori de calitate asemănătoare, unul realizează o carieră spectaculoasă, în vreme ce celălalt, nu mai puţin dotat, rămîne anonim? Desigur, inegalităţile aparente de şansă pot avea la origine motive ascunse: lansarea mai agresivă şi mai eficace într-un caz, o conjunctură politică ori culturală mai favorabilă, susţinerea tenace a unui critic de autoritate etc. De obicei însă cacialmalele sunt dezumflate. Pluralitatea opiniilor reduce la neant autopromovarea sau favorul ilegitim. Nu e mai puţin adevărat că, în condiţii egale unii trec cu succes examenul iar alţii eşuează. Există cu siguranţă şi ceea ce popular numim noroc sau ghinion, adică un concurs fericit sau nefericit de împrejurări. Bătălia canonică are, între altele, rolul de a corecta selecţiile false, deşi un anume coeficient de hazard nu poate fi exclus niciodată.

În încheiere, aş voi să evoc punctual, cum de fapt am procedat în întreaga expunere despre canon, limitele epistemologice ale propunerii mele. În ipoteza că am dispune de o Enciclopedie românească de foarte bun nivel ori de o anchetă în lumea experţilor, cu o participare de peste 80% (deci credibilă sub raport statistic), asupra clasării scriitorilor noştri (ori a operelor lor), n-am obţine totuşi un instrument de lucru perfect fiabil. Reprezentarea canonică realizată ar pune în evidenţă consensul opiniilor critice într-un moment dat, cînd l-am „fotografiat". Aceasta ar constitui un rezultat extrem de preţios, justificînd eforturile de a-l obţine. E lesne de înţeles de ce, şi nu-i voi face aici apologia. Trebuie însă, pe de altă parte, să conştientizăm două lucruri: 1. consensul majoritar elimină extremele şi excepţiile, tinzînd să ne furnizeze o medie statistică, însă în artă, mai mult decît oriunde, tocmai imprevizibilul contează: noutăţile fecunde sunt de multe ori invizibile contemporanilor, ceea ce înseamnă că tocmai singularităţile anchetei, neluate în seamă pe moment, au uneori privilegiul de a fi aplaudate ulterior ca străpungeri magnifice; 2. consensul concretizat în lista de preferinţe „obiectivă" nu măsoară talentul ori importanţa scriitorilor, ci însumează aprecierile criticilor într-un clasament comparativ, dat fiind că nici talentul, nici importanţa nu sunt măsurabile, ci doar aproximabile şi anume în termeni anevoie de verbalizat. Poate că, după ce vor lua act de aceste restricţii, mulţi vor rămîne dezamăgiţi. Dar ştiinţa literară nu poate da mai mult. De aceea, G.Călinescu zicea că e „inefabilă".

Anexă

Observaţii asupra programelor de literatură română la clasele a XI-a şi a XII-a

Programele de literatură română la clasele a XI-a şi a XII-a aduc o serie de îmbunătăţiri evidente faţa de trecut. Nu mă voi ocupa aici de ele, mă voi limita la o serie de remarci, vizînd existenţa unor lipsuri, în intenţia de a-i ajuta pe autori să-şi perfecţioneze lucrarea.

Dacă lărgirea iniţiativei profesorilor în alegerea conţinuturilor învăţării trebuie salutată, mi se pare că într-o serie de cazuri se merge prea departe. Astfel, la clasa a XI-a pentru studierea *Realismului* se poate alege un text de bază din Caragiale sau din Slavici, pentru *Simbolism* alegerea se poate face între Macedonski, Petică, Anghel, Minulescu. De aici urmează că unii elevi ar putea să termine clasa a XI-a, ştiind pe Slavici şi pe Anghel, dar nu pe Caragiale şi pe Macedonski, ceea ce este inacceptabil. La fel, alegerea unui roman psihologic interbelic permite o opţiune din seria: Rebreanu (*Pădurea spînzuraţilor*), Camil Petrescu (*Ultima noapte...*), H. Papadat-Bengescu (*Concert...*), G. Ibrăileanu (*Adela*), Gib Mihăescu (*Rusoaica*) şi din cuplul Mircea Eliade (*Nunta în cer*) şi M. Blecher (*Întîmplări...*). Propunerea face cu putinţă ca un elev

Scanned with CamScanner

să cunoască la încheierea clasei a XI-a *Adela* şi *Nuntă în cer,* dar nu operele lui Rebreanu, Camil Petrescu şi în orice caz nu pe Sadoveanu, omis cu totul, desigur fiindcă s-a încăpăţînat să nu facă romane „psihologice".

Aceeaşi problemă o întîlnim şi la clasa a XII-a. Se pot alege două romane, unul pentru perioada 1960-1980 şi un altul pentru perioada de după 1980 din operele a 15 autori cu adausul „ş.a.". La fel stau lucrurile cu poezia, unde se propun 17 autori, urmaţi desigur de un generos „ş.a.". Problema este că toţi scriitorii numiţi sînt valabili, inclusiv cei necitaţi (ca Agopian, Bălăiţă. Angela Marinescu etc.) iar autorii programei nu vor să-şi aprindă paie-n cap. Aici se vede bine cât de mult contează existenţa unui canon, omologat printr-o lucrare de autoritate, aşa cum am arătat înainte. Dar dacă nu-l avem, nu s-ar cuveni totuşi să fim mai puţin ofertanţi şi mai curajoşi? Vagul recomandării pulverizează cunoaşterea literaturii contemporane.

La piese de teatru e recomandată alegerea între patru autori, dintre care unul e scriitorul francez Eugen Ionesco, citit în traducere de elevi.

O precizare importantă se face printr-o „notă" la clasa a XII-a: se arată că pe parcursul liceului există 17 autori din care elevii trebuie să studieze obligatoriu minimum „un text". Ei sînt marii clasici (prima categorie şi parţial a doua în termenii canonului descris mai sus), şi anume: Eminescu, Creangă, Caragiale, Maiorescu, Slavici, Bacovia, Blaga, Arghezi, Barbu, Sadoveanu, Rebreanu, Camil Petrescu, Călinescu, Lovinescu, Preda, Nichita Stănescu, Sorescu. Din păcate, autorii programei, ori din neatenţie, ori dintr-o generozitate excesivă, uită se menţioneze pe lângă cuvîntul „text", calificativul „de bază". Prin urmare, ei îngăduie, teoretic, ca un elev să ştie din Eminescu *Somnuroase păsărele* iar din Caragiale *D-l Goe.*

Studiile de caz par a voi să rezolve ceea ce profesorul nu apucă să predea la clasă (De exemplu: **Fronda** *în literatura interbelică* – titlu oricum inadecvat, de ce nu avangarda?). Deranjează la studiile de caz caracterul lor sintetic, adesea non-intuitiv, general, mai potrivit pentru examenul de titularizare decît pentru elevii de liceu: *Diversitate tematică şi stilistică în poezia interbelică, Literatura aservită ideologiei comuniste* (oare merită această maculatură un studiu special?), *Modele epice în romanul interbelic* etc. De neînţeles mi se pare ideea unui studiu de caz despre *Simbolismul european* (Verlaine, Mallarmé, Rimbaud), nici mai mult nici mai puţin sau ce-i lipsea chelului decât tichia de mărgăritar?! Aşadar, pe de o parte, li se recomandă bieţilor noştri copii să studieze o poezie simbolistă (una singură), iar pe de alta, sînt consideraţi destul de savanţi ca să se ocupe de simbolismul francez! Cu cît propune teme care sună (eventual) bine, dar se îndepărtează de experienţa de lectură şi de cunoaştere a elevului, ca atât mai mult îi îndemnăm să copieze după internet sau să-şi enunţe „impresiile personale" cu ajutorul meditatorilor. Şi cele două dezbateri: *România între Orient şi Occident* şi *Identitatea culturală în context european* pun probleme de tip similar. Nu contest că ele ar putea da rezultate bune în anumite licee de elită. Alminteri, trăiască internetul! Observ, de asemenea, că bibliografia primei teme e inadecvată (Eugen Fulotti, remarcabil intelectual, dar fără volume personale, alţi autori – prea specializaţi, omisiuni!).

Doresc să închei aceste sumare consideraţii prin cîteva concluzii şi propuneri:

1. Cred că autorii celor două programe pleacă de la o premisă greşită, deşi constat cu părere de rău, că, în momentul de faţă, ea pare a se bucura de asentimentul majorităţii dascălilor. Din dorinţa salutară de a cultiva un învăţământ bazat pe competenţe şi nu pe memorizare, am ajuns treptat să fim obsedaţi de problema supraîncărcării. Auzim pe toate cărările profesori, părinţi şi administratori, plîngîndu-se că manualele sunt stufoase (ceea ce în multe cazuri e adevărat), că sunt îmbîcsite cu detalii inutile, că trebuie să le reducem la esenţial, că ar fi bine să se dea mai puţine teme acasă etc. Rezultatul acestor recriminări şi propuneri se vede cu ochiul liber: calita-

Scanned with CamScanner

tea învăţământului lasă tot mai mult de dorit. Timpul liber acordat elevilor e folosit în realitate pentru jocuri electronice, televiziune şi hoinăreală, preocuparea pentru carte e în scădere, disciplina e din ce în ce mai slabă. Părerea mea este că cerinţele faţă de elevi trebuie să fie mai tari: ar trebui să dăm mai mult de citit, mai mult de învăţat, să introducem un curriculum care să limiteze iniţiativa profesorului la, să zicem 25 %, în rest să fixeze obligaţia fiecărui şcolar de a-i cunoaşte pe autorii canonici (şi nu doar cu cîte o poezie sau un text de bază). Se înşeală amar cine crede că laxismul postmodern poate da rezultate valabile în învăţămînt: tinerii respectă mai degrabă pe profesorul sever, dar drept, decât pe cel îngăduitor şi neglijent. Străvechea metodă pedagogică de a îmbina utilul cu plăcutul şi constrîngerea cu recompensa e perfect aplicabilă şi azi. Numai că noi tranzacţionăm unde nu e defel cazul, atît cu constrîngerea, cît şi cu necesarul, iar apoi ne mirăm că şcoala decade.

2. Consider că ar trebui să introducem în manuale (nu doar la cele de clasele a XI-a şi a XII-a, ci la toate clasele, potrivit cu materia respectivă) noţiuni de literatură universală pe care elevii noştri n-au de unde să le afle din altă parte. Îmi dau seama că o obligaţie în plus nu va fi lesne de acoperit în condiţiile actuale de ore afectate literaturii române. Şi totuşi, necesitatea de a le da elevilor suportul intelectual şi moral al cunoaşterii „marilor cărţi" e o îndatorire prea importantă pentru a reflecta la diverse mijloace, fie şi non-convenţionale, de a o aduce la îndeplinire (fie şi într-o versiune parţială). Aş face în acest sens două propuneri: aş preconiza ca în programe şi în activitatea didactică, în general, pe lîngă recomandarea stereotipă. „se vor *studia*" cutare ori cutare autori (texte) să se includă, după necesităţi, recomandarea „se va (vor) citi următorul (următoarele) text(e)". Ideea este ca pe lîngă „studiere", operaţie laborioasă, presupunînd analiză, desfacere în părţi sau niveluri, examen din unghiuri diverse (lingvistic, tematic, figurativ etc.), aprofundare etc., să introducem lectura de opere literare, fără a le mai supune unei discuţii de detaliu. În această situaţie, obligaţia elevului n-ar fi decît aceea de a şti să spună despre ce e vorba, dacă textul respectiv i-a plăcut şi crede nimerit să-l recomande unui prieten şi de ce etc. E evident că nu por aici să mă rezum decît la sugestii mai mult sau mai puţin vagi. Propunerea pe care o fac ar trebui examinată de cei interesaţispre a-i vedea avantajele şi dezavantajele, implicaţiile etc. A doua: cred că ar merita să ne gîndim la introducerea prin ordin a cercurilor de lectură, de care ANPRO şi-a legat numele, în toate liceele. Ar trebui desigur gîndite cele mai bune căi de a integra această activitate printre celelalte activităţi extraşcolare şi de a găsi modalităţile prin care cercurile n-ar apărea ca o nouă obligaţie împovărătoare, ci ca un grup de lucru benevol. Sînt convins că în multe locuri cercul va funcţiona ca o formă fără fond. Şi totuşi bănuiesc că în alte cazuri iniţiativa va da roade. Dacă aş avea autoritatea de o face, aş iniţia crearea unei comisii care să examineze problema şi să vină cu recomandările necesare. În orice caz, apropo de ceea ce discutăm, ar fi salutar să ne temperăm scepticismul, care adesea devine un alibi al dezangajării şi pasivităţii, amintindu-ne că în ţara noastră multe activităţi şi instituţii au pornit ca forme fără fond şi au sfîrşit prin a cîştiga o existenţă organică.

3. În încheiere aş vrea să atrag atenţia asupra primejdiei, ce mi se pare tot mai prezentă, de a antagoniza competenţele şi cunoştinţele. Totul porneşte de la ideea îndreptăţită că în învăţămîntul nostru a fost la un moment dat promovată abuziv memorizarea informaţiilor în locul cultivării gîndirii şi a învăţării ca noimă. Ca de obicei, eliminarea unui vechi năravv ne aruncă însă în extremitatea opusă. Sînt acum numeroşi cei care afirmă sus şi tare „şcoala trebuie să creeze competenţe, nu să umple mintea cu cunoştinţe". Acestea – cunoştinţele – se găsesc pe Google, deci e necesar să-i învăţăm pe copii cum să le caute. Ceea ce se uită e că pentru a te orienta în fluxul haotic de informaţii care se revarsă din Google trebuie să posezi cunoştinţele necesare, care să te ajute să le filtrezi şi să le ordonezi în funcţie de pondere, valoare, oportunitate etc. fiindcă doar astfel ele devin digerabile. Tinerii de azi trebuie smulşi iluziei că pot afla

Scanned with CamScanner

totul din Google fără a-şi bate capul şi fără a poseda cunoştinţele-cadru, singurele care permit organizarea cunoaşterii. Şi încă ceva. lupta noastă împotriva şcolii de altădată nu e una împotriva memorizării, ci împotriva mecanizării gîndirii, a învăţării pe din afară, fără a înţelege corect motivaţiile şi contextul. Alminteri, memorizarea inteligentă ar trebui încurajată. Fără silinţa de a acumula cunoştiţe (dar esenţiale, structurate, nu la întîmplare) achiziţia de competenţe se transformă într-un nou formalism, în pură pălăvrăgeală.

CANONUL CA JOC RISCANT: PRESIUNI, DISTORSIUNI, OPŢIUNI

Elisabeta Lăsconi Roşca
Colegiul German *Goethe,* Bucureşti
Carmen-Ligia Rădulescu
Colegiul Naţional *Ion Creangă,* Bucureşti

Argument

Canonul literar devine o problemă de larg interes abia când noul curriculum şi manualele alternative declanşează vizibil, în plan public, dispute: canon estetic sau canon cultural, scriitori consacraţi sau scriitori abia afirmaţi, critici de autoritate sau autori de manuale? De aici au pornit numeroase discuţii, la paliere diferite şi în diverse medii culturale: mediul universitar şi cel şcolar preuniversitar, presă şi media.

Canonul şcolar se transformă într-un „bun comun", iese din cercul specialiştilor şi intră în dezbateri ce antrenează un public din ce în ce mai larg: lideri de opinie şi critici literari, oameni politici şi scriitori, părinţi şi elevi. Canonul şcolar are totuşi impactul cel mai puternic, fiindcă influenţează tânăra generaţie în perioada formării, când tinerii au receptivitate maximă şi antrenează interesul unui cerc mai larg (instituţii publice, editori).

Au trecut zece ani de la apariţia manualelor alternative, ca tentativă a decanonizării. Firesc, este un prilej de bilanţ şi reflecţie, oferit de simpozionul ANPRO. Inevitabil, ne punem întrebări: „încremenim" în canon sau îl împrospătăm? rămânem cantonaţi într-un canon estetic sau căutăm alt canon, unul şcolar, de o mare flexibilitate? Şi dacă da, cine şi cum îl construieşte şi cum îl legitimează?

Astăzi putem pune întrebări nebănuite în urmă cu zece ani. Totodată, se configurează câteva idei privind canonul şcolar, aflat mereu sub diferite presiuni (dinspre istoria, teoria şi critica literară), suportând frecvent distorsiuni. Presiunile şi distorsiunile se asociază, în mod concret, cu opţiunile autorilor de manuale şi ale profesorilor, cu premisa că fiecare profesor ajunge să-şi creeze „manualul virtual" şi propriul canon.

Presiuni

1. Presiunile teoriei literare se resimt în canon mai ales la clasa a X-a, unde principiul organizării pe genuri şi specii literare al programei impune ilustrarea lor prin opere ale autorilor canonici. Aşadar, canonul se reduce la rolul de suport ilustrativ.

Elevii ajung să supraliciteze specia, în detrimentul unicităţii operei literare. Sau altfel spus, opera literară intră într-un schematism de abordare, iar originalitatea ei se pierde.

Ca autori de manuale, din prima serie a manualelor alternative (2000-2004), am preîntâmpinat o asemenea confuzie şi am propus pentru fiecare subspecie a nuvelei câte două texte ilustrative.

Scanned with CamScanner

2. Presiunile istoriei literare (curente şi ideologii literare) se resimt puternic în clasa a XI-a şi a XII-a. Ce opere pure (ca apartenenţă la un curent literar) oferă autorii canonici? Canonul şcolar capătă aspecte de „grădină zoologică" populată de făpturi hibride!

Cauza hibridizării o constituie specificul istoriei noastre literare, mai ales în secolul al XIX-lea, când, în aceeaşi perioadă, coexistă curente diferite: romantism cu elemente clasice şi iluministe (paşoptismul românesc), realism şi romantism întârziat, cu elemente naturaliste sau neoclasiciste (perioada junimistă).

Mai mult, apare amestecul de curente în creaţia aceluiaşi autor sau chiar în aceeaşi operă: romantism şi clasicism (*Scrisori* de Mihai Eminescu), realism şi romantism (*Moara cu noroc* de Ioan Slavici).

Presiunile istoriei literare generează şi alt fenomen contradictoriu, cel al omisiunii. Există şi opere majore, dacă nu chiar capodopere ale romantismului ce rămân necunoscute (*Zburătorul* de I. Heliade Rădulescu, *Baba Cloanţa* de Vasile Alecsandri) pentru că actualul canon şcolar îi respinge pe autori.

Autorii de manuale sunt puşi în situaţii dilematice: exclud asemenea opere, alegând un „hibrid" sau le folosesc, riscând refuzul lor de către elevul interesat exclusiv de programa examenelor naţionale.

Jocul între canonul şcolar şi presiunea istoriei literare se perpetuează şi în abordarea celor două direcţii/curente ale perioadei interbelice: modernism şi tradiţionalism. Lirica tradiţionalistă interbelică poate fi ilustrată convingător mai ales prin doi mari poeţi, ambii ignoraţi de canon: Vasile Voiculescu şi Ion Pillat.

Fenomenul flagrant se produce în cazul unei capodopere a literaturii paşoptiste: *Alexandru Lăpuşneanul* de Costache Negruzzi. Deşi ilustrează perfect atât o specie (nuvela), cât şi un curent literar (romantismul), ea este exclusă din canon, dar nu şi de autorii de manuale şi de majoritatea profesorilor care o percep ca text emblematic.

3. Presiunile criticii literare se manifestă atât prin revizuirea şi revizitarea unor scriitori consacraţi, cât şi prin receptarea şi validarea scriitorilor contemporani. Aici se află punctul nevralgic al canonului şcolar care nu acceptă scriitori în viaţă. Se confirmă una dintre criticile justificate din spaţiul cultural anglo-saxon la adresa canonului compus numai scriitori: „bărbaţi, albi, morţi".

În cazul lui Liviu Rebreanu, s-a produs de cel puţin un deceniu o nouă ierarhizare valorică a creaţiei. Romanul *Ciuleandra*, revizitat de critica ultimelor decenii (Ioana Em. Petrescu, Mircea Zaciu, Ion Simuţ, Gheorghe Glodeanu, Liviu Maliţa) se plasează lângă *Ion* şi *Pădurea spânzuraţilor*, capodoperele unanim acceptate, înlocuind *Răscoala*.

Meritul criticilor trebuie recunoscut: au propus o nouă grilă de lectură şi alte metode critice de abordare ce reuşesc să releve complexitatea şi originalitatea unui roman scris în perfectă rezonanţă cu mutaţiile din proza europeană a vremii.

Noua paradigmă critică ne-a convins şi ne-a incitat, aşadar am propus *Ciuleandra* ca ilustrare a romanului de analiză psihologică în manualul de clasa a XI-a (coordonator Mircea Martin, Editura Art, 2006). Argumentelor critice conjugate (preferinţa pentru o dramă a individului, aspectele de roman poliţist şi senzaţional, construcţia ingenioasă pe principiul muzicalităţii, miza mitico-esoterică) le-am adăugat încă unul, credem noi, extrem de convingător: subiectul romanului este chiar analiza psihologică!

Scanned with CamScanner

Distorsiuni

1. Actualul canon şcolar exclude câţiva scriitori de referinţă. Justificările vagi sunt contrazise atât de rolul scriitorilor respectivi în evoluţia literaturii române, cât şi de valoarea operei, care a trecut deja proba timpului şi se bucură de succes la publicul larg şi de interesul major al criticii.

Exemplul elocvent este Mircea Eliade, exclus din canonul şcolar în vigoare, deşi critica recentă se ocupă de totalitatea creaţiei, iar multe scrieri se numără printre preferinţele constante ale publicului, şi în mod deosebit ale cititorilor tineri. Câteva opere (*Maitreyi*, *Nuntă în cer*, *La ţigănci*, *Nopţi la Serampore*) au pătruns în manualele şcolare datorită receptivităţii autorilor de manuale şi a profesorilor.

Al doilea exemplu aduce altă confirmare a celebrei formule anglo-saxone: nicio prezenţă feminină în canon! „Marea europeană a anilor '30", Hortensia Papadat-Bengescu este absentă din canonul şcolar actual. Prozatoarea îşi găsise un loc binemeritat (între Liviu Rebreanu şi Camil Petrescu), doar în perioada 1990-1999, interval mult prea scurt ca să o fixeze definitiv în conştiinţa publicului.

Acelaşi efect de omisiune (inexplicabilă!) se petrece şi cu Alexandru Macedonski, personalitate esenţială în tranziţia literaturii noastre de la un secol la altul, de la romantism la simbolism, probabil primul mare scriitor care ne sincronizează cu literatura europeană, atât prin teorie cât şi prin creaţie (poezie şi proză).

2. Interferenţa între Curriculum şi canon duce la plasarea unui autor canonic într-o zonă de umbră, uneori conduce la evitarea lui – cum se întâmplă cu Mihail Sadoveanu. Indicat doar pentru a ilustra specia *povestirea*, studiată numai la clasele de filologie, este recuperat aleatoriu de unele manuale dintr-o perspectivă culturală (relaţia între literatura populară şi literatura cultă: studiul romanului *Baltagul* prin raportare la *Mioriţa*, clasa a XI-a. Vasta operă sadoveniană cuprinde mai multe capodopere (romane istorice şi cicluri narative) ce ilustrează convingător tradiţionalismul din perioada interbelică.

O situaţie similară se întâlneşte şi în cazul lui G. Călinescu, autor canonic a cărui capodoperă, *Enigma Otiliei*, are o poziţie fluctuantă şi discutabilă, datorită dificultăţii de a o încadra într-o formulă romanescă. În mod inevitabil, profesorul decide contextul în care poate studia profitabil romanul: la clasa a X-a ca ilustrare a romanului obiectiv, la clasa a XI-a în cadrul studiului de caz – „Modele epice în romanul perioadei interbelice" sau ca ilustrare a realismului de secol XX. Se pierde astfel insolitul romanului, poetica inedită în literatura noastră.

Opţiuni

Opţiunile noastre ca autori de manuale, unele încă în vigoare, altele eliminate şi multe virtuale (cum are fiecare profesor!) s-au născut, ca reacţie faţă de canon, dar nu una de respingere, ci mai curând, de speculare creativă a posibilităţilor oferite.

1. Am valorificat din plin autorii canonici, în alternanţă cu alţi autori care au format un soi de „canon subversiv". Ne-am îngăduit asemenea „artă combinatorie" încă de la prima serie de manuale alternative. Am ilustrat fiecare subspecie a nuvelei cu două texte din secole diferite:

- nuvela istorică – *Alexandru Lăpuşneanul* de Costache Negruzzi (sec. al XIX-lea) şi *Corn de vânătoare* de Alexandru Ivasiuc (secolul XX);

Scanned with CamScanner

- nuvela psihologică – *Moara cu noroc* de Ioan Slavici (sec. al XIX-lea) şi *Întâlnirea din Pământuri* de Marin Preda (secolul XX);
- nuvela fantastică – *La hanul lui Mânjoală* de I.L. Caragiale (sec. al XIX-lea) şi *La ţigănci* de Mircea Eliade (secolul XX).

Aşadar, trei autori canonici binecunoscuţi şi trei propuneri ţintind autori şi opere care, în viziunea noastră, meritau valorificate.

2. Abordarea unei opere literare din mai multe perspective are drept scop justificarea prezenţei în canon a autorului, stimulează mobilitatea intelectuală şi abilităţile de analiză şi interpretare. Spre exemplu, *Mara* de Ioan Slavici a fost comentat ca roman de dragoste şi roman de familie, roman social şi roman psihologic, profitând de organizarea tematică a manualului de clasa a IX-a.

3. Alegerea unei opere mai puţin cunoscute a unui autor canonic, *Cartea nunţii* de G. Călinescu, pornea de la adecvarea la vârsta elevilor de clasa a IX-a, într-o tentativă de „îmblânzire" a canonului. Ne-a bucurat faptul că, ulterior, şi alţi autori de manuale au recurs la acelaşi roman, abordându-l din perspectiva altei teme dominante.

4. Canonul şcolar nu valorifică genuri şi specii de graniţă ca literatura-document sau de confesiune (jurnal, memorii, autobiografii, corespondenţă). Prea puţini dintre autorii canonici le ilustrează, şi nu prin capodopere: *Scrisorile* eminesciene adresate Veronicăi Micle, autobiografii ca *Hronicul şi cântecul vârstelor* de Lucian Blaga, *Anii de ucenicie* de Mihail Sadoveanu.

Gustul publicului şi interesul constant al cititorilor pentru genul respectiv, din 1990 până astăzi, ca şi abundenţa ofertei ne-au convins încă o dată de limitările şi de întârzierile canonului. De exemplu, manualul de clasa a IX-a (coordonator Mircea Martin, ediţia I, 2000; ediţia 2004) am ales câteva texte de graniţă:

- convorbiri – *Încercarea labirintului* (Mircea Eliade, convorbiri cu Claude-Henri Rocquet); Cartea lui Florin Mugur de convorbiri cu Marin Preda;
- corespondenţă (*Scrisoarea lui Mihai Eminescu* adresată Veronicăi Micle; Scrisoarea lui C. Noica adresată lui Emil Cioran);
- jurnal (*Jurnalul fericirii* de Nicolae Steinhardt)

Alte exemple oferă Manualul de clasa a XII-a (coordonator Mircea Martin, Editura Art, 2007):

- jurnal (Jeni Acterian, Mircea Eliade, Mihail Sebastian, Bujor Nedelcovici).

5. Privind retrospectiv, constatăm că în manualele elaborate până acum am schiţat intuitiv nucleul unui canon european, introducând câteva fragmente din capodoperele culturii europene dinaintea intrării în modernitate: *Divina Comedie* de Dante Alighieri, *Romeo şi Julieta* de William Shakespeare. Am abandonat, din variate motive, *Don Quijote* de Cervantes. Am încercat astfel să recuperăm marea tradiţie europeană, fără să ne preocupe atunci ideile ce se vehiculează insistent astăzi despre un canon global.

Încheiere

La finalul reflecţiilor, constatăm că jocul riscant al canonului poate fi creativ şi incitant, dar el implică pierderi acceptate şi câştiguri incerte. Un lucru pare sigur: după experienţa acumulată, în contextul integrării europene şi al globalizării, se prefigurează nevoia unei regândiri a canonului şcolar, care să armonizeze valorile autohtone cu valorile europene şi, într-un sens mai larg, cu valorile întregii lumi contemporane.

Scanned with CamScanner

CANONUL ŞI VALORILE

Mircea Martin
Facultatea de Litere, Universitatea Bucureşti,

„Canonul se face, nu se discută", spunea Nicolae Manolescu, citat de dl. Cornea în expunerea anterioară, dar aş vrea să spun că el se face nu altfel decât discutând. Iar dacă nu se discută, degeaba se face. Deci orice instituire autoritară nu are şanse de durată.

Ceea ce îmi propun să dezvolt în faţa dumneavoastră este relaţia dintre canon şi valoare, relaţie care este ocultată în ultimii ani şi chiar în ultimele decenii din motive asupra cărora nu mai insist acum. Până să ajung însă acolo aş vrea să fac câteva disocieri, cu riscul să pară abstracte. Sper să nu exemplific de fiecare dată pentru că fiecare exemplu cere ocoluri şi nuanţe care mănâncă timp. Deci voi vorbi despre canonul estetic care este centrat asupra valorii estetice cu a cărui definiţie în timp şi spaţiu tinde să se confunde. Acest canon intră în raporturi specifice cu canonul curricular corespunzător. Altfel spus, acest canon furnizează repere de bază, instrucţiei generale şi educaţiei artistice. Stabilirea acestor raporturi mi se pare importantă pentru a înţelege modul în care canonul estetic se infiltrează şi acţionează. Spre deosebire de Virgil Nemoianu, eu văd canonul estetic, pe de o parte, şi canonul curricular, pe de altă parte, nu două niveluri ale canonului, ci două tipuri de canon, două practici canonice distincte. Ele se deosebesc fundamental. Nu sunt neapărat opuse, pot fi uneori chiar convergente, însă niciodată coincidente. Un decalaj important rămâne între ele în ceea ce priveşte poziţia faţă de literatura contemporană. În timp ce canonul estetic este deschis spre noutate şi chiar înclinat să încurajeze, să cultive experimentul, canonul şcolar şi chiar şi cel universitar – le văd împreună cu nuanţe diferite – reţine doar reuşitele certe, valorile verificate, recunoscute. Canonul estetic este unul activ şi retroactiv, în vreme ce canonul curricular este numai retrospectiv. Cel dintâi se confundă parţial cu actul însuşi al consacrării, cel de-al doilea acceptă numai o parte din ceea ce a fost deja consacrat. Atitudinea faţă de tradiţie, în genere, şi faţă de clasici, în special, diferă şi ea. Pentru canonul şcolar tradiţia însăşi este într-un fel sau altul instituţionalizată. Autorii clasici sunt intangibili în măsura în care sunt consideraţi giranţi ai literaturii, ai instituţiei literare şi ai altor scriitori, inclusiv ai contemporanilor. Dimpotrivă, criticii, fie ei înşişi canonizatori, trebuie să se menţină într-o postură constant analitică, gata să-şi schimbe mereu perspectivele asupra operelor tradiţionale, pentru a le întreţine în acest mod longevitatea. Examenul critic poate fi uneori împins până la contestare şi respingere, ceea ce duce la o fluctuaţie mai mare, dar şi la o viabilitate crescută a canonului estetic. Contestarea şi negarea nu intră de regulă în arsenalul canonic şcolar.

Mai departe, canonul curricular se caracterizează prin nevoia de accesibilitate şi aservirea nevoită la comandamentele instructiv-educative şi social-politice ale epocii. El poate fi manipulat de interese ale puterii, modificat uneori prin mijloace administrative. În principiu, operele din programa şcolară sunt astfel alese încât să inculce elevilor idealuri sociale şi morale nobile, comportamente civice corecte şi, în genere, o experienţă de viaţă cuprinzătoare. Raţiunile unui astfel de canon sunt în ultimă instanţă de ordin pragmatic. Chiar dacă eficienţa lui nu va fi imediată, ci amânată prin însuşi intervalul necesar formării care

Scanned with CamScanner

este de cel puţin un deceniu, interval care include şi ultima etapă din formarea sau reciclarea formatorilor înşişi. Canonul curricular literar este unul deschis spre aspectele heteronomice ale literaturii. Se întâmplă astfel şi datorită faptului că trebuie racordat, cel puţin teoretic şi metodologic vorbind, nu neapărat la ansamblul celorlalte discipline curriculare, dar cel puţin la sectorul umanist. E de presupus, de pildă, că există o anumită relaţie, compatibilitate şi coerenţă între canonul pedagogic curricular al literaturii naţionale şi acela al istoriei naţionale. Neavând corespondenţe imediate şi evidente în social, canonul estetic este mai puţin vizibil şi mai greu definibil. Valorile pe care le cultivă sunt cu precădere cele estetice, autonome, cu alte cuvinte bogăţia de idei, frumuseţea morală etc. trebuie să-şi găsească expresia nimerită, expresia fericită. Trebuie să treacă într-o formă specială şi specifică, inconfundabilă şi ireproductibilă.

Canonul estetic ţine de seama de realizarea artistică a operelor, consideră literatura în sine şi pentru sine, în afara unor considerente străine de natura sa intimă şi de viaţa literară.

Problema valorizării estetice se pune şi în canonul curricular, dar aici criteriul tematic are oricum o importanţă crescută. Există teme care se pretează mai puţin la exerciţiul şcolar. De altfel şi aici ca pretutindeni în câmpul estetic, tema însăşi participă la impactul stilistic.

Dacă orice canonizare curriculară depinde de o negociere, de o alegere mai mult sau mai puţin instituţională, deşi iniţiativa poate aparţine profesorilor înşişi, canonizarea estetică se produce exclusiv înăuntrul câmpului literar şi artistic. Aici criticii au un rol hotărâtor, la fel şi scriitorii înşişi prin afinităţile şi preferinţele lor public exprimate. Canonul estetic se formează înăuntrul lumii literare. Selecţia se bazează pe criterii predominant estetice şi nu exclusiv estetice, pentru că intră în joc interesele de grup, rivalităţi, conflicte între generaţii etc. care complică ecuaţia canonică. Acest canon intern, elitist se propagă apoi prin intermediul revistelor, jurnaliştilor şi snobilor de tot felul în rândurile publicului cultivat care sfârşeşte prin a-l adopta într-un anume interval de timp. Probabil că nimic altceva nu ilustrează mai convingător deosebirea dintre canonul literar curricular şi cel estetic decât antologiile de texte literare şcolare şi chiar universitare, pe de o parte, şi antologiile critice, pe de altă parte. Contratimpul între ceea ce recomandă profesorii elevilor şi studenţilor şi ceea ce încearcă să impună criticii atenţiei unui public amator de literatură e sesizabil ca şi accentul axiologic pus după criterii diferite.

În concluzie, am putea spune că în versiunea lui critică, estetică, canonul urmează şi fixează, iar uneori chiar provoacă evoluţia internă a literaturii, mişcarea formelor literare, în timp ce varianta lui curriculară urmează mai degrabă evoluţia externă, instituţională vădit influenţată de evenimente social-istorice, de condiţionări politice, etnice, religioase. Nu întâmplător canonul curricular este alimentat cu precădere de istoria literară şi gestionat de istoricii literari iar canonul estetic este, prin excelenţă, fieful criticii literare. Mi se pare instructiv să evoc,în legătură cu cele două tipuri de canon, disocierea lui R. Barthes între literatura înţeleasă, pe de o parte, ca o creaţie şi, pe de altă parte, ca instituţie. Aceasta nu înseamnă că se poate vorbi de o autonomie absolută a canonului estetic în raport cu mediul social-cultural. Înseamnă doar că presiunile istorice asupra lui în sensul larg se fac prin medieri complexe, prin tot felul de jocuri cu mai multe strategii, prin urmare cu rezultate imprevizibile. Relaţiile dintre diferitele niveluri de dependenţă sunt tulburate de prea multe ricoşeuri ca să mai putem vorbi de o cauzalitate. Sau daca vom ajunge să stabilim o cauzalitate, acesta nu va fi una simplă.

Scanned with CamScanner

În sfârşit, am mai propus şi o altă disociere, între ce am numit stratul clasic şi stratul modern al canonului estetic. Comparaţia între cele două tipuri de canon, curricular şi estetic ne duce în faţa unei alte distincţii, de această dată, interioare. Canonul estetic ne apare divizat în două straturi: clasic şi modern. Stratul clasic, numit astfel într-un sens larg, tipologic şi nu istoric este stratul de profunzime şi de stabilitate a canonului estetic. El asigură însăşi continuitatea care constituie şi defineşte orice canon. Stratul modern suprapus este, prin însăşi poziţia lui, discontinuu, supus fluctuaţiilor. Nivelul clasic este rezultatul unui consens al veacurilor, cum ar fi spus Lovinescu, dar şi al unei convergenţe între exigenţele criticilor, profesorilor şi ale unui public mai larg, instruit de altfel. Nivelul modern se compune,, bine-înţeles, din achiziţiile mai noi, validate de critică, bucurându-se de succese numai literare, dar neîntrunind sufragiile unui public larg şi fiind susceptibil de a fi înlocuit cu alte valori mai recente. Dacă nimeni nu se îndoieşte, sper, de faptul că stratul modern al canonului e rezultatul unei selecţii elitare, în ce mă priveşte pun la îndoială caracterul popular – nu numai în sensul audienţei, dar şi al iniţiativei – atribuit de unii cercetători depozitului clasic al aceluiaşi canon. Observăm că multele divergenţe între canonul estetic şi cel curricular se datorează aproape în exclusivitate stratului modern al celui dintâi.

Puternice afinităţi şi asemănări există între canonul literar şcolar şi aspectul clasic al canonului estetic. Canonul curricular se aprovizionează din fondul clasic pe care îl adaptează la imperative naţionale, civice ori politice. E de presupus că până în momentul renunţării la modelul antic, canonul curricular european coincidea cu stratul clasic de atunci al canonului estetic. Astăzi o asemenea coincidenţă nu mai este de imaginat pentru că în componenţa canonului curricular intră şi opere moderne. Întrebarea este dacă nu cumva însuşi fondul clasic al canonului estetic îşi schimbă compoziţia, extinzându-se înspre modernitate. În orice caz nu vreau să trecem cu vederea rolul important pe care îl îndeplineşte canonul curricular în reproducerea şi perpetuarea canonului estetic.

Stabilitatea stratului clasic al canonului estetic ne apropie de problematica genurilor literare. Modelele genurilor şi ale speciilor literare sunt alese de regulă din repertoriul clasic. Restul e resimţit ca abatere. Ce se întâmplă însă cu genurile şi speciile apărute mai târziu? O privire istorică ne arată că există o fluctuaţie a genurilor şi speciilor, dacă nu chiar o succesiune a lor, identificabilă desigur la mari intervale de timp. Canonul nu e legat numai de autori şi de opere, dar şi de genuri, de o constelaţie a genurilor cultivate la un moment dat. Căci nu sunt toate la fel de active în fiecare epocă. Nu cred că am greşi dacă am susţine că operaţia de canonizare a operelor individuale şi a autorilor lor are loc pe fundalul unei canonizări, decanonizări sau recanonizări a genurilor şi speciilor înseşi. Canonul controlează, certifică într-un fel şi vialabilitatea în timp a unui anumit gen. E cât se poate de clar că specia devenită gen a romanului se menţine în canon din secolul al XVIII-lea până astăzi. După cum nu încape nicio îndoială că în secolul al XIX-lea şi în prima jumătate a secolului al XX-lea lirismul a fost prezent ca un fel de supragen canonic. În ultimele decenii am asistat la o delirizare a liricului însuşi ca şi la o epicizare a dramaticului. Toate aceste transformări înăuntrul genului n-au oare nicio legătură cu anumite opere şi anumiţi autori intraţi în canon? Sau, dimpotrivă, selecţia acestora din urmă se datorează metamorfozelor genurilor şi statului lor canonic? Cred că relaţia este una de interdependenţă deşi rolul hotărâtor aparţine autorilor. În aceste condiţii în ce constă acţiunea canonului? În stabilirea limitelor formale, a tiparului genului sau speciilor sau a conformităţii operelor cu acest tipar.

Scanned with CamScanner

Se poate vorbi de un canon al genurilor? Desigur că da, însă el nu se suprapune cu canonul propriu-zis. A existat un canon al romanului realist în secolul al XIX-lea, dar nu toate romanele care l-au respectat au pătruns în canonul estetic al epocii şi, cu atât mai puţin, al epocii noastre. Se poate afirma atunci că marile reuşite artistice, textele destinate canonului sunt acelea care sfidează caracteristicile genului, care se abat programatic de la exigenţele lui? Ar fi în consecinţă canonul estetic un fel de contracanon al genului? Ipoteza aceasta e la fel de simplificatoare ca cea dinainte. În realitate criteriul conformităţii sau nonconformităţii cu tiparele prezumate ale genurilor nu este decisiv în selecţia canonică. Ceea ce nu înseamnă că este cu totul indiferent. La urma urmelor, ca orice canon şi canonul estetic are un caracter convenţional. Iar prima convenţie pe care o întâlneşte în câmpul literar este convenţia genului. Ce este genul dacă nu un fel de canon euristic, fără de care nu este posibilă nici înţelegerea nici valorizarea literaturii?

Câteva cuvinte despre raportul dintre canon şi curentul literar. Dacă prin caracterul său static datorat componentei sale clasice, de profunzime, canonul estetic se leagă de gen, de canonul generic cu care nu se confundă, prin mobilitatea lui la care participă, bineînţeles, achiziţiile fondului său modern, acelaşi canon se apropie indefinit de canonul curentelor literare şi de ritmul succesiunii lor. Prezint în discuţia referitoare la canonul estetic un aspect al problematicii canonului literar sau invers: delimitarea acestor curente nu este decât o ilustrare a unei situaţii canonice sau a alteia. Putem vorbi de canonul unui anumit curent literar? Istoria literaturilor îndreptăţeşte un răspuns afirmativ. Un canon al clasicismului în sens istoric de această dată poate fi stabilit cu relativă uşurinţă. La fel am putea defini cu oricâte aproximaţii un canon romantic. Canonul modernist este, la rândul lui, reconstruibil, deşi aici ar fi potrivit să vorbim, datorită intervalului temporal şi schimbării contextului istoric, de un canon al modernismului târziu sensibil diferit de acela al modernismului iniţial. Canonul nu lipseşte nici măcar în avangardă oricât de inacceptabilă ar părea o asemenea atribuire protagoniştilor. Orientările sunt diferite, chiar divergente de la un –ism la altul şi de la versiunea lor istorică la noile forme postbelice, dar un numitor comun, adică un canon avangardist, ar putea fi totuşi identificat.

Altă întrebare: se confundă canonul unui anumit curent literar cu programul afişat, declarat, clamat al curentului respectiv? Nici măcar autorii clasicismului francez nu sunt întru totul fideli corpului doctrinar clasicist, ba chiar se întâmplă să se revolte împotriva unor reguli. După clasicism, decalajul dintre programul unui curent şi canonul său artistic devine tot mai evident. Ce să mai spunem de poemele futuriste, dadaiste ori suprarealiste şi radicalismul hiperbolic al manifestelor respective? Disocierea necesară între canonul programatic şi canonul artistic, adică ilustrat de operă, ne pregăteşte pentru răspunsul negativ la întrebarea care urmează: se suprapune canonul unui curent literar canonului estetic propriu-zis? Fireşte că nu. Căci fidelitatea unui autor faţă de anumite principii estetice nu asigură în sine valoare operei şi, prin urmare, nici intrarea în canon. E destul să ne gândim la faptul că, de pildă, poeţii canonici ai secolului 20 nu au fost nici Tristan Tzara, nici A. Breton, teoreticieni şi ilustratori ai dadaismului, respectiv ai suprarealismului, ci marginalii din perspectiva canonului programatic şi artistic precum P. Eluard sau St. John Perse. Punerea în relaţie a canonului estetic cu succesiunea curentelor literare are darul de a scoate în evidenţă, pe lângă dinamismul stratului superficial al canonului, şi caracterul său agonic, militant. Asistăm la o luptă continuă pentru puterea literară, o luptă ce se manifestă cel mai adesea prin

Scanned with CamScanner

confruntări deschise, polemice, conflicte între grupuri şi personalităţi dar ale căror forme tacite, încleştări şi rezistenţe surde nu trebuie ignorate. Concurenţa literară adoptă uneori pretexte canonice sau ar fi poate mai exact să spunem că disputa canonică ne apare ca un aspect al concurenţei literare.

O să trec peste caracterul ciclic al canonului: canonizare, decanonizare, recanonizare şi aş vrea să mai vorbesc despre relaţia dintre canonul literar şi canonul teoretic şi critic. Problema canonului estetic ca şi cea a canonului curricular este în primul rând una a corpusului de texte care îl susţin şi ilustrează. De fapt în discuţie este problema oricărei definiţii, dacă nu vrem să fim nominalişti absoluţi. Adică nu este indiferent ce se află şi dacă se află ceva în spatele termenilor pe care îi lansăm şi îi utilizăm. Caracterul convenţional recunoscut al acestor termeni nu cred că presupune arbitrariatatea lor. Convenţiile însele trebuie să se întemeieze pe nişte date, pe nişte texte şi pe interpretări negociate şi acceptate. Dacă în situarea şi evaluarea operelor considerate nu neapărat exemplare, cât exponenţiale pentru un anumit canon apar neînţelegeri, contradicţii, omisiuni sau includeri mai mult sau mai puţin abuzive, faptul se datorează printre altele şi neluării în discuţie a exegezei critice a respectivelor opere. Căci operele trecutului noi nu le considerăm în sine cum am putea crede, iluzionându-ne, ci deja interpretate, configurate de alţii dinaintea noastră, împachetate în straturile anterioare de exegeză. Dialogul conştiinţei critice contemporane cu aceste opere este fatalmente unul mediat. Nu încape îndoială că hotărâtoare în acest dialog este perspectiva critică dominantă în prezent. Dar acea fuziune a orizonturilor de care vorbea Gadamer nu se petrece doar între orizontul operei sau canonul epocii ei de origine şi acel al interpretului de astăzi. La fuziune participă şi cel puţin ultima interpretare de autoritate a respectivei opere.

Canonul nu conţine prin urmare numai lista de opere, ci şi criteriile, principiile după care acestea au fost alese. Însăşi discuţia în jurul canonului ridică probleme de limbaj teoretic şi tehnic, de terminologie. Nu numai selecţia operelor şi a autorilor canonici are importanţă, ci şi interpretarea lor. Aşa cum există un corpus de texte literare canonice, există şi unul de comentarii critice aferente. Mai mult, interpretările pot intra într-un anumit canon, chiar dacă nu se referă la acele opere literare care-l constituie. *Tabloul istoric şi critic al poeziei şi.* teatrului francez în secolul al XVI-lea a lui Sainte Beuve face parte din canonul romantic, la fel cum un eseu precum *Poeţii metafizici* al lui Eliot contribuie neîndoios la fixarea canonului modernist. Critica joacă un rol canonic extrem de important nu numai în constituirea stratului modern al canonului estetic, dar şi revizuirea periodică a fondului clasic, revizuire care nu înseamnă atât punerea în discuţie şi eventual eliminarea unor opere şi autori, cât a reprezentărilor critice asupra lor. Împrospătarea stratului clasic are loc prin înnoirea exegezei, prin descoperirea unor perspective critice inedite. Am putea susţine chiar că, aşa cum există canoane ale literaturii, există şi canoane ale criticii, ale receptării. Acestea se configurează şi se aplică de obicei în prelungirea unor perspective filozofice – marxismul, existenţialismul, psihanaliza – care au inspirat astfel de interpretări. Canonul filozofic, ideologic sau metodologic al interpretării se recunoaşte cu claritate pedagogică în cazul autorilor pereni, precum Shakespeare; acesta beneficiind, de pildă, de exegeze marcate de idealismul subiectiv, de marxism, de neoistorism sau chiar de feminism.

Pe lângă aceste modelări filozofico-ideologice sau metodologice ale exegezei, istoria literaturilor înregistrează nume de critici care şi-au impus propriul canon interpretativ. Este

Scanned with CamScanner

destul să ne gândim la Croce sau la G. Călinescu. Există aşadar şi o componentă metaliterară, critică a canonului. El – canonul – se defineşte în primul rând prin operele literare reprezentative, dar punctele de vedere emise asupra acestor opere sau asupra altora, ideile, concepţiile literare şi interpretările critice nu pot fi ignorate.

Vorbesc despre unitate complexă pentru istorie, pentru că istoria literară ne pune adesea în faţa unor decalaje între teoria şi practica literară, între canonul literar şi cel critic. Între *Arta poetică* a lui Boileau şi tragediile raciniene se poate stabili o corespondenţă de principiu, dar nu un paralelism desăvârşit. Diferenţe, abateri, excepţii de la reguli se lasă identificate chiar şi în cazul de o exemplară unitate a clasicismului. Decalajul interior se transformă în fazele ulterioare ale revoluţiei literare într-o anumită desincronizare între creaţia literară şi receptarea ei.

Vorbesc despre bătălia canonică din ultimele decenii şi conchid că una dintre posibilele rezultate constă tocmai în recunoaşterea caracterului construit al oricărui tip de canon. Importanţa originalităţii şi a valorii literare nu este diminuată, însă rolul mediului receptor şi, în primul rând, al criticilor, cercetătorilor şi al amatorilor competenţi nu poate fi trecut cu vederea. Oricât de lungă ar fi durata şi oricât de întins teritoriul de acoperire, oricât de mediate presiunile sociale exercitate asupra lui, canonul estetic rămâne un concept istoric. El nu se constituie doar ca o autoreflectare a literaturii; el este o sinteză transliterară, un construct socio-cultural.

Funcţia conservatoare a canonului iarăşi nu poate fi negată de nimeni. Iar de aici până la a susţine caracterului lui de-a dreptul reacţionar nu mai este decât un pas. Am văzut însă că niciun fel de canon, şi cu atât mai puţin canonul estetic, nu este imuabil, nu ignoră şi nu interzice evoluţia, dimpotrivă, o condiţionează fiindcă îi oferă indispensabile repere. Orice apariţie notabilă în câmpul literar şi artistic tulbură indefinit ordinea existentă, nu-i lasă răgazul de a se rigidiza şi închista.

Câtă vreme dezvoltarea literaturii într-un spaţiu dat este normală, canonul nu poate fi sinonim cu un blocaj, cu o fixare în proiectul iniţial. Canonul este, de fapt, mereu *în act*, el este canonizare, decanonizare, recanonizare, cu alte cuvinte un continuum în acelaşi timp substanţial şi relaţional.

A crede în existenţa unui canon estetic nu înseamnă a avea o viziune statică asupra literaturii, ci doar a recunoaşte o anumită continuitate în evoluţia ei, o ordine construită prin ierarhizare. Această ordine reduce fără îndoială diversitatea, dar o reduce dintr-un punct de vedere cantitativ, nu calitativ. Descentrarea canonului şi, mai ales, multiplicarea lui apar ca nişte consecinţe aproape fireşti în climatul ideologic actual dominat de nihilism teoretic şi de fundamentalisme politice şi religioase, fundamentalisme care nu concep să nu-şi anexeze şi domeniul estetic. Un canon monolitic, un canon unic şi indivizibil rămâne greu de imaginat în asemenea condiţii.

Ce înseamnă însă multiplicitatea canonului estetic propusă în numele pluralismului şi al liberalismului contemporan? Mai întâi, literatura şi artele sunt pluraliste prin însăşi natura lor, prin esenţa demersului şi mesajului lor. Nu au nevoie să li se inculce principiul pluralismului din afară în virtutea unei ideologii sau a alteia. Ele au fost din totdeauna pluraliste. A accepta existenţa simultană a mai multor canoane estetice nu înseamnă a nutri o concepţie tolerantă, liberală asupra literaturii, ci, pur şi simplu, una inadecvată. Canonul estetic nu poate fi într-un spaţiu dat şi într-un timp dat decât unul singur. Altfel ce consistenţă ar mai

Scanned with CamScanner

avea însuşi termenul de canon? Imaginarea mai multor canoane înăuntrul aceluiaşi câmp literar înseamnă retragerea din acel câmp a mizei, abolirea concurenţei, a luptei pentru întâietatea şi a oricărui efort de clasare. Mai exact, clasarea s-ar transforma dintr-o problemă axiologică într-una taxonomică, clasarea ar fi numai clasificare şi nu clasament. Dar acest tip de multiplicitate şi de diversitate ar duce la o neaşteptată uniformitate valorică, mai exact, la indiferenţa faţă de valori. Mulţimea operelor literare s-ar redistribui altfel, dar efectul nu ar putea fi altul decât aplatizarea, de-clasarea. După ce criterii s-ar constitui această multiplicitate de canoane? După criteriul vârstei receptorilor, al profesiei, al sexului? Am putea vorbi de un canon estetic al vârstei a treia sau despre unul al medicilor sau al altor categorii socio-profesionale? Şi daca da, de ce să nu continuăm diferenţierea, închipuind un canon al sudorilor de calitate sau al medicilor femei? Până unde ar putea fi întinsă pulverizarea şi cu ce promisiuni de fecunditate intelectuală şi artistică?

Dar să nu rămânem la această retorică interogativă. Se cuvine să admitem totuşi existenţa a cel puţin două moduri creatoare şi receptoare specifice: literatura pentru copii şi literatura pentru adolescenţi. Deşi condiţia unui canon separat pentru aceste două tipuri de literatură au fost mai mult revendicate decât teoretizate convingător, este cazul să o recunoaştem ca atare. În acelaşi timp nu putem să ignorăm raporturile acestor – să le zicem subcanoane – cu canonul estetic propriu-zis. În limitele aceluiaşi cronotop social şi artistic ele se armonizează inevitabil şi, în linii mari, ele chiar se integrează canonului estetic, să-i zicem, central fără să se confunde cu el.

S-ar mai putea invoca un argument împotriva unicităţii şi centralităţii canonului estetic: existenţa înfloritoare a unei literaturi de consum şi, consecutiv, a unui canon aferent acesteia. Să însemne acest fenomen o probă în favoarea pluralităţii canonului estetic? Bineînţeles că nu. Rostul canonului fiind tocmai acela de a împiedeca scăderea calităţii intrinseci a operelor. Discutabilă, mai precis, inacceptabilă, este nu atât atribuirea unei dimensiuni canonice literaturii de consum, cât egalizarea canonului ei cu canonul estetic. În felul acesta dispare atât diferenţa înţeleasă ca ierarhie cât şi calitatea artistică luată drept criteriu de diferenţiere. Valoarea estetică nu mai contează, nu mai e pusă la încercare şi nici, prin intermediul ei, literatura însăşi.

Ajungem fără să vrem la relaţia dintre ideea canonică şi postmodernitate. Sunt de făcut măcar câteva observaţii preliminare. E adevărat, canonul modernist a durat atât de mult şi a sintetizat atât de bine specificitatea artistică, încât s-a crezut – şi încă se mai crede – că reprezintă o permanenţă, că se confundă cu înseşi principiile de bază ale unei valori estetice care s-a descoperit în sfârşit pe sine. Or mişcarea nu s-a oprit, pendulând în continuare în sens opus, în acela, s-o numim astfel, al unei des-estetizări a producţiei literare şi artistice. Această mişcare se află în faze diferite în diferite spaţii de cultură: foarte avansată în Statele Unite, abia incipientă în Europa de Est unde canonul modernist, deşi contestat şi părăsit de tineri, nu şi-a istovit încă resursele. În viziunea postmodernă, opoziţiile cu care lucrau formatorii canonului estetic modernist înalt/jos; profund/superficial;esenţial/necesar; aleatoriu/fortuit; complex/simplu; dificil/facil; central/periferic îşi pierd relevanţa şi însăşi logica binară e resimţită ca insuficientă. Epoca postmodernă vrea să fie şi este o epocă în cadrul căreia pluralismul se confundă cu eclectismul şi cu relativismul cultural, o epocă pe care, evident, nu greşim dacă o numim postcanonică. Şi totuşi ideea pluralistă, dacă nu e definită şi, mai ales, aplicată cum grano salis de la un domeniu la altul – de la politică la cultură şi de la cultură la literatură – riscă să aibă numai un rol dizolvant, conducând la confuzia valo-

Scanned with CamScanner

rilor, la devalorizarea acestora. Rămânând în câmpul nostru de referinţă – literatura nu poate supravieţui fără criteriul valoric şi fără discriminarea efectuată cu ajutorul lui. Aceste condiţii rămân valabile în ciuda aparenţelor şi aserţiunilor teoretice contrarii şi pentru posmodernismul decanonizator şi anticanonizator.

Epoca pe care o parcurgem este traversată de acute crize identitare şi disciplinare la a căror origine se află, pe de o parte, sentimentul alienării, pe de altă parte, o criză a reprezentării. Confuzia valorilor, care nu e doar suportată, ci, din păcate, chiar cultivată în zilele noastre, contribuie fără niciun dubiu la agravarea acestor crize. Canonul estetic repune problematica identităţii în termenii ei fireşti, o modelează şi o nuanţează prin chiar tipul de exemplaritate complexă pe care îl promovează. Apărarea canonului astăzi poate fi considerată o reacţie faţă de entropia crescândă socială şi intelectuală, o surdină pusă pe isteria milenarităţii, într-un cuvânt o formă de fundamentalism estetic opusă fundamentalismelor social-politice şi religioase.

„LISTA/LISTELE" CERCURILOR DE LECTURĂ. CÂTEVA OBSERVAŢII

Monica Onojescu

La sfârşitul *Lecturiadei 1* (Casa Cărţii de Ştiinţă, 2005), volumul care adună o parte din rezultatele *Proiectului Cercuri de lectură* pentru perioada 2004-2005 sunt reunite sub acelaşi titlu, *Cărţi citite la cercuri de elevi şi profesori,* 18 liste, câte una pentru fiecare cerc. La acestea se mai adaugă una alcătuită din 13 cărţi, însoţite de minime prezentări *(La ce sunt buni următorii autori?).*

În listele din prima categorie, numărul cărţilor variază de la trei până la 30. La începutul unora găsim menţiunea „listă minimală" sau „lista rămâne deschisă" alteori se menţionează „prima listă". „a doua listă" etc. În unele apar distinct propunerile elevilor („au propus elevii") şi cele ale profesorilor („a propus profesorul"), în altele cărţile sunt asumate şi de unii şi de ceilalţi („am citit din...").

Din parcurgerea lor aflăm că în majoritatea cercurilor s-a citit literatură; în special proză (basme clasice sau modernizate la elevii mici, romane, la liceeni). Sunt însă şi două cercuri în care s-a citit programatic numai poezie, de la Eminescu şi Bacovia la Dimov, Brumaru ori Cărtărescu. Nu foarte des, dar apar totuşi şi titluri de memorii, jurnale şi eseuri, îndeosebi ale unor scriitori care acum şase ani intrau în rândurile formatorilor de opinie ca Liiceanu ori Pleşu. În unele liste e evident că pe primul plan s-au pus preferinţele elevilor, în altele e mai clară orientarea lecturii de către consilier înspre parcurgerea unei teme propuse/negociate cu elevii (de ex. „vina" în cazul unui cerc al unor liceeni din Botoşani; „biblioteca" în cazul unor elevi din clasa a XII-a din Sîngeorz). Unele dintre cărţi intră în listele de lecturi suplimentare mai vechi ori mai noi. Găsim destul de multe cărţi mari din literatura universală. Foarte multe sunt traduceri ale unor cărţi apărute recent şi publicate la Humanitas ori Polirom. Nu intră în aceste liste autorii canonici. Excepţie fac totuşi poeţii: e adevărat cu menţiunea: „cele mai cântate poezii au fost din creaţia lui Eminescu, Blaga, Bacovia...." şi lista continuă.

Scanned with CamScanner

Sunt şi titluri care se repetă, însă nu foarte multe: *Harry Potter* la clasele mici şi *Alchimistul* lui Paulo Coelho la cei mari. *Epopeea lui Ghilgames* apare pe listele trei cercuri de la un colegiu tehnic din Arad, de la un liceu din Călăraşi şi unul din Timişoara.

Transcriu două liste: una, mai tradiţională, cu cărţile citite de elevi de 12 ani (Margareta Samson, Constanţa): J.C. Carriére, *Cercul mincinoşilor;* Lewis Carroll, *Alice în ţara minunilor;* M. Ende, *Poveste fără sfârşit*; Daniel Defoe, *Robinson Crusoe*; Jack London, *Colţ Alb*; Hector Malot, *Singur pe lume;* Alexandru Mitru, *Legendele Olimpului*; Mark Twain, *Prinţ şi cerşetor;* J.K. Rowling, *Harry Potter* („toate volumele câte au apărut"), Jules Verne, *20.000 de leghe sub mări;* şi una a unor elevi de 16-17 ani (Alina Tonea Bistriţa): Matei Călinescu, *Portretul lui M.;* Italo Calvino, *Iubiri dificile;* Mircea Cărtărescu, *De ce iubim femeile;* Dino Buzzati, *Cele mai frumoase povestiri;* John Fowles, *Mantissa;* Ismail Kadare, *Aprilie spulberat*; M. Kundera, *Lentoarea*; Mario Vargas Llosa, *Mătuşa Julia şi condeierul ei;* Ian Mc Ewan, *Amsterdam,* Vladimir Nabokov, *Lolita*; A.Paasilinna, *Morarul care urla la lună*; Aglaia Veteranyi, De ce fierbe copilul în mămăligă.

Sub titlul *La ce sunt buni următorii autori?* intră cărţile care au circulat printre profesori, ei înşişi, funcţionând ca un cerc care îşi împărtăşeşte experienţele prin grupurile de discuţii. Dintre cărţile puse în ordine alfabetică două sunt studii de teoria lecturii (Paul Cornea, *Introducere în teoria* lecturii şi Matei Călinescu *A citi, a (re)citi*), două aparţin unor autori care au experimentat cu copiii scrierea creativă (Giani Rodari, *Gramatica fanteziei* şi Ana & Mircea Petean, *Ocolul lumii în 50 de jocuri creative)* două conţin mărturii despre propria experienţa de cititor (Mircea Cărtărescu, *Pururi tânăr înfăşurat în pixeli* şi *N. Manolescu, Cititul şi scrisul).* Mai intră în listă un mic roman al lui Carlo Frabetti, *Cartea lad,* şi, în sfârşit, *Comme un roman* a lui D. Pennac, devenită un fel de carte fetiş a cercurilor. Ne-am regăsit în experienţele de profesor de franceză ale lui Pennac, iar pe cele 10 drepturi imprescriptibile ale cititorului ne-am fundamentat „filozofia" cercurilor de lectură.

Lecturiada 2 (Casa Cărţii de Ştiinţă, 2007) începe cu capitol consistent, *Liste de cărţi,* în care se descriu strategii de „împrietenire cu cartea". „Reţeaua cărţilor" şi „Cartea trasă în ciocolată" (Monica Halaszi), „Nota de inimă" (Alina Petri), „Arca lui Noe" (Ana Boariu şi Florica Sereşeanu), jocuri detectivistice care se încheie cu găsirea cărţilor dorite în biblioteci ori în librării ori Case memoriale (Bogdan Feştilă) erau tot atâtea căi de seducere a cititorului în găsirea „plăcerii lecturii". O rapidă parcurgere evidenţiază acelaşi caracter eterogen ca primele. Totuşi, se observă şi o schimbare. Pe măsură ce coordonatorii renunţă la autoritatea lor profesională, asumându-şi-o voit pe cea de „consilieri", elevii sunt mai dezinhibaţi în propunerea titlurilor, iar cărţile propuse de consilieri care au dreptul numai la un vot nu mai au greutatea ca în primele liste. Transcriu şi în acest caz două liste, ambele făcute la întâlnirea de deschiderea a cercului: prima este a unor elevi din clasa a XI-a de la un Colegiu Tehnic din Arad: Paulo Coelho, *Jurnalul unui mag* şi *Zahir;* Chuck Palahniuk, *Bîntuiţii;* Gabriel Garcia Marquez, *Despre dragoste şi alţi demoni*, Graham Greene, *Puterea şi Gloria* şi *Omul nostru din Havana*; Boris Vian, *Blues pentru o pisică neagră*; Paul Carson, *Bisturiul;* /Douglas Adams, *Ghidul autostopistului galactic,* Alfonso di Nola, *Diavolul,* Salvador Dali, *Jurnalul unui geniu*; Mircea Cărtărescu, *Travesti*; Eugen Ionesco, *Regele moare,* George Bacovia, *Versuri* (Diana Achim, coordonatoarea cercului, mărturiseşte: „citisem doar cinci cărţi, şi doar trei dintre ele le recomandasem la ora de română.") şi a doua, a unor elevi din clasa a IX-a de la un colegiu din Bistriţa: J.D. Salinger, *De veghe în*

Scanned with CamScanner

lanul de secară; Filip şi Matei Florian, *Băiuţeii;* Simona Popescu, *Exuvii;* Gabriel Chifu, *Visul copilului care păşeşte pe zăpadă...;* Aglaja Veteranyi, *De ce fierbe copilul în mămăligă;* Amélie Nothomb, *Antichrista;* Radu Petrescu, *Matei Iliescu;* Ann Brashares, *Mereu în albastru;* Caroline Pitcher, *Prăjitura de la ora 11;* Jordan Sonnenblick, *Tobe, fete şi plăcinta periculoasă;* Uzodinma Iweala, *Fiarele n-au patrie;* George Călinescu, *Cartea nunţii;* Bernhard Schlink, *Întoarcerea acasă;* Mircea Eliade *Romanul adolescentului miop.*

Nu numai la deschideri se fac liste. *Ziua cărţii*, mitingurile „pro lectura" ori „târgurile de carte", „galele" cercurilor sunt alte prilejuri pentru a se face astfel de liste, afişate în holurile sau pe coridoarele şcolilor, citite şi completate de orice elev ori profesor.

Din toamna lui 2008 apare „Revista cercurilor de lectură", gândită ca un fel de jurnal al proiectului. În seama ei intră de acuma tot ce nu încape pe grupurile de discuţii, în „Perspective" ori în „Lecturiade": lecturi în cercuri sau de prelungiri ale acestora în clasă şi invers, fragmente de studii de teoria sau didactica lecturii, anchete printre elevi şi profesori, interviuri cu persoane preocupate de problema lecturii. Tot în seama ei trec de acuma listele de lectură. O rubrică se numeşte chiar „Bun de lectură" şi conţine deopotrivă recomandările consilierilor pentru „cărţi bune de citit în cercuri" şi ale elevilor: „cerchiştii recomandă". Dar într-un fel sau altul despre cărţi şi despre posibile liste de lectură se vorbeşte în listele nu mai sunt publicate separat. Cele 17 studii din carte îşi propun să justifice existenţa cercurilor ca fiind „comunităţi"nu numai de lectură, ci şi de interpretare. Întrebarea la care se încearcă să se dea acum un răspuns este: de ce citim (literatură, în primul rând?. Cu alte cuvinte: la ce serveşte literatura? Cărţile sunt propuse de data aceasta în marea lor majoritate de consilieri. Indiferent dacă sunt apariţii recente, ori nu, dacă sunt ale unor autori români sau străini, dacă intră sau nu în canonul critic sau în cel şcolar, important e să deschidă întrebări să propună răspunsuri la probleme ce vizează rostul nostru în lume: cine sunt eu? cum mă raportez la semenii mei? care este locul meu în lume? de ce sunt aşa şi nu altfel? Enumăr câteva titluri: Laura Grünberg, *Istorie cu copii şi Pârş...*, Andersen, *Crăiasa Zăpezii*, Ray Bradbury, *451° Farenheit*, Dino Buzzati, *O picătură,* I.L. Caragiale, *Kir Ianulea,* G. Călinescu, *Scrinul negru, Epopeea lui Ghigameş* şi *Tinereţe fără bătrâneţe*, G. Papini, *Un gentilom uitat* etc. La cercuri se discută acum despre timp, istorie, iniţiere, bunătate, frumuseţe morală etc. iar cărţile, chiar dacă nu sunt toate nişte capodopere provin din partea superioară a canonului românesc ori universal.

De data aceasta nu mai există o bibliografie a consilierilor, publicată separat. Lista bibliografică comună a devenit una personală. La sfârşitul fiecărui articol apar alte cărţi ale teoreticienilor care, în de-a lungul celor şase ani au devenit un fel de bun comun al cercurilor (Paul Cornea, *Raţionalitate şi interpretare,* Umberto Eco, *Limitele interpretării*). Apar şi alte nume de referinţă: J. Starobinski, H-G. Gadamer, J-F. Lyotard. Un loc aparte îl au autori la modă, care se ocupă de efectele lecturii, dar vin dinspre pedagogie ori filozofie ca D. Goleman sau M. Lipman

La capătul acestor descrieri, înainte de a încerca o analiză a listelor se cuvin câteva explicaţii referitoare la *Proiectul Cercuri de lectură* şi la un termen care ar putea părea impropriu într-un astfel de context, şi anume, acela de „consilier de lectură". Datele tehnice au fost obiectul unor rapoarte de evaluare postate pe www.anpro.ro/pagina *Cercuri de lectură*, au fost reluate în *Argumentele Lecturiadelor,* de aceea nu cred că e cazul să revin asupra lor. Mă voi opri doar la cele trei etape de până acum încercând să găsesc o legătură între listele de cărţi şi scopurile urmărite de fiecare în parte. La început proiectul a fost gândit ca un răspuns prin

Scanned with CamScanner

faptă, prin intervenţie concretă, dat de un grup de 20 de profesori de literatură la mult vehiculata criză a lecturii, si mai ales, a lecturii tinerilor. Datele pe care fiecare le putea colecta de la proprii elevi coroborate cu rezultatele unui chestionar aplicat în primăvara lui 2004 au arătat că nu se poate declara ritos: „tinerii nu mai citesc; de vină e calculatorul, televizorul etc.". Poate că citesc mai puţin decât altădată, dar majoritatea elevilor nu reacţionează rău la lectură şi citesc (fie şi pe computer!), însă nu ce vrem noi şi nu cum dorim noi.

Al doilea aspect se referă la recunoaşterea şi asumarea propriei vinovăţii profesionale: îmi fac cu adevărat meseria de profesor, în general, de literatură, în special? ştiu cine sunt cu adevărat elevii mei şi care sunt preocupările lor? Mă interesează ce citesc ei în afară de cărţile pe care le recomand la şcoală? Nu fac oare din literatură nimic altceva decât o „materie de examen" şi nu repet de fiecare dată acelaşi algoritm „ca să-i intre bine în cap copilului"? Dacă îmi recunosc vinovăţia şi mi-o asum ce pot să fac? Răspunsul a fost: să accept ca în regim de voluntariat să mă întâlnesc regulat, în afara orelor, cu un grup de elevi cu care să discut despre cărţi, recunoscându-le de la început „drepturile de cititor". Observându-i şi discutând deschis cu ei despre cărţile care îi interesează, aş găsi poate răspunsuri particulare la întrebări de tipul: de ce nu citesc elevii? cum aş putea să-i conving că e important pentru ei să citească? Prin urmare ar trebui să renunţ la obişnuinţele mele de profesor, să citesc odată cu elevii mei şi, măcar din când în când, aceleaşi cărţi, să-i privesc ca pe nişte persoane în carne şi oase, să-i observ ca cititori demni de a fi luaţi în seamă, să nu cenzurez cu autoritatea mea de dascăl preferinţele lor de lectură şi părerile şi să-mi recapăt măcar parţial statutul de cititor „de plăcere" şi să mă (re)întreb odată cu ei: la ce e bună literatura? Acestea au fost problemele pe care ni le-am pus în perioada pe care o putem vedea acum ca pe una pilot. Aşa cum se vede din *Lecturiada 1,* rezultatele au fost încurajatoare, dovadă entuziasmul prezent în fiecare poveste care vorbeşte despre schimbările intervenite în noi în felul în care ne priveam meseria. În ultimă instanţă, *Lecturiada 1* povesteşte despre o (auto)formare în sensul transformării noastre în „consilieri de lectură" (am preluat şi ne-am asumat termenul dintr-o intervenţie a lui Liviu Papadima, din 2005) nu numai în sensul actual al termenului „specialist care rezolvă problemele deosebite dintr-un anumit domeniu.", cât mai ales în cel vechi, care sună mai uman: *îndrumător, sfetnic, călăuză. povăţuitor, îndreptător.* Listele de cărţi din *Lecturiada 1* în care încă se vede dificultatea cu care renunţăm la statul nostru magistral în favoarea celui de consilier sunt mărturii ale acestei modificări de statut.

Pentru perioada imediat următoare interesul a trecut asupra cititorului. Dacă îi acceptam „drepturile": „dreptul de a nu citi", „de a citi pe sărite", „dreptul de a citi orice" etc., era necesar să găsim totuşi căi pentru „a-l seduce", pentru a-l face să trăiască „plăcerea" lecturii (eram în 2005, nu se simţeau semnele crizei!). Cititorul trebuia să se cunoască, să empatizeze cu experienţele de lectură ale altora, colegi sau cititori din cărţi. Accentul s-a pus pe imaginarea şi experimentarea unor strategii cât mai ingenioase. al căror scop era seducerea cititorului. Se folosea din plin recuzita: un geamantan vechi ori o „ladă cu comori" descoperită într-o corabie naufragiată erau obiecte care puteau să adăpostească preţioasele cărţi. Se apela la memoria involuntară, se exploatau senzaţiile: cărţile se „gustau", un miros ne aducea aminte de o carte, aceasta trimitea la alta. Se foloseau din plin şi sugestiile livreşti: „Cuiburile de hârtie"ale Simonei Popescu, cititorul şi cititoarea lui Italo Calvino din *Dacă într-o noapte de iarnă un călător....* Dincolo de probabil mizarea uneori excesivă pe efecte teatrale, totuşi din aceşti ani datează ieşirile sistematice la librării ori biblioteci. În ce priveşte titlurile de cărţi, ele au intrat mai ales în listele personale.

Scanned with CamScanner

Situaţia se schimbă pentru etapa 2007-2009, cel puţin în cazul celor care optează pentru cercetarea didactică. După perioada de pilotare, după cea de extindere în sensul cooptării în proiect a altor coordonatori de cercuri – învăţători, bibliotecari, documentarişti – după cea a semnării unor parteneriate cu centre mari de librării ori biblioteci municipale, este nevoie şi de o „aprofundare". Acum pe primul plan trece cartea şi se revine asupra uneia dintre întrebările iniţiale: de ce se citeşte literatură? Nu a mai interesat cât de multe sunt cărţile citite, nici seducerea cu orice preţ a cititorului. Important era să se justifice că, acceptând lectura ca pe un act solitar, este nevoie şi de un grup al cărui scop este acela de a funcţiona ca o „comunitate de interpretare", iar cărţile discutate acum intră într-un alt tip de listă.

Ce ar putea să spună aceste liste despre cititori, consilieri ori *Proiectul Cercuri de lectură?*

Ar fi nevoie mai întâi de o clasificare a acestor liste în funcţie de criterii bine stabilite. Nu e uşor de făcut, nu numai pentru că criteriile sunt foarte multe, ci şi pentru că în mare măsură se suprapun. Totuşi, aşa cum se vede din cele trei *Lecturiade* unul e clar: sunt liste cu cărţi citite la cercuri de elevi şi liste numai ale consilierilor. Dar de aici înainte lucrurile se complică. Dacă avem în vedere mai strict criteriul apartenenţei, observăm că pentru listele cercurilor, cărţile sunt propuse atât de elevi, cât şi de consilieri. Dacă ţinem cont de etapele şi obiectivele proiectului, proporţia între numărul de cărţi propuse de elevi şi de profesori se schimbă: Pentru prima etapă, proporţia e aproape egală, în a doua, primează propunerile elevilor, în a treia, are câştig de cauză lista profesorului. Am putea face alte posibile clasificări: liste cu „cartea anului", desemnată de fiecare cerc în parte, şi apoi liste cu cartea anului hotărâtă la nivel central; apoi, liste cu cărţi citite, dar care nu au fost discutate în cerc, liste cu cărţi discutate în cercuri. S-ar putea merge şi mai departe: liste cu autorii români/străini; liste cu cărţi legitimate ca făcând parte din canon şi liste cu cărţi de divertisment, liste cu cărţi ale propriului cerc sau preluate din listele altor cercuri ş.a.m.d. În sfârşit, cred că ar fi interesant de văzut cum arată listele personale ale elevilor într-un anumit moment şi în funcţie de ce criterii au fost făcute. Despre ele aflăm mai ales din rubrica „cerchiştii recomandă" din „Revista cercurilor...".

Înainte de a trece la alte aspecte, mă voi opri asupra felului în care s-au introdus listele, mai ales că aceasta a fost o preocupare a noastră de la început care şi-a atins apogeul în jurul lui 2006. De la început se profilează două modalităţi, cunoscute de acum printre consilieri ca „ronda masă" (Luminiţa Medeşan, *Lecturiada 1*) şi „dacă aş fi în faţa înţeleptului lumii..." (Diana Achim, *Lecturiada 1*). Prima se referă la contactul nemijlocit cu cartea, în scopul „seducerii" cititorului prin formă, culoare, titlu, copertă etc., a doua se referă la problematică: dacă aş avea şansa să pot pune înţeleptului lumii o singură întrebare care ar trebui să fie de natură existenţială, spre ce cărţi m-ar îndruma să găsesc răspunsul. Şi una şi cealaltă dintre modalităţi s-au rafinat pe parcurs.

Diversitatea criteriilor cu care s-a operat şi concepţia care a stat la baza proiectului atrage după sine caracterul eterogen al listelor, atât în privinţa problematicii, cât şi în ceea ce priveşte formele ori valorii estetice a cărţilor. Eterogenă este şi lista consilierilor care au găsit idei pentru proiect în cărţi beletristice ori memorialistice şi numai după aceea în cărţi de specialitate.

O altă trăsătură este caracterul deschis al listelor. Ideea s-a profilat de la început şi s-a menţinut pe parcursul celor şase ani. Acelaşi lucru se întâmplă şi cu listele consilierilor. Explicaţia se găseşte în durata nedeterminată a proiectului. Oricând pot apărea obiective noi sau se poate reveni asupra celor de dinainte mai bine ori cu o altă perspectivă.

Scanned with CamScanner

Cui ar putea folosi aceste liste?

În primul rând consilierilor şi cerchiştilor care află ce se citeşte în alte cercuri. Sunt câteva cărţi au intrat în circulaţie prin intermediul grupurilor de discuţii, a *Lecturiadelor* ori „Revistei cercurilor..." şi au dus la epuizarea unor ediţii. Voi da un singur doar exemplu. Cartea lui Rui Zink, *Cititorul din peşteră* (Humanitas, colecţia „Cartea de pe noptieră") e recomandată pe grupurile de discuţii de o profesoară din Roşiori, Ialomiţa. În 2008 *Cititorul din* peşteră devine „Cartea cercurilor" pentru anul respectiv. Azi numeroşi profesori o recomandă pentru lectură elevilor lor.

Ar putea folosi autorilor de manuale, care şi-ar putea selecta textele ţinând cont şi de gusturile cititorilor.

Ar putea folosi autorilor de programe care ar trebui, în cele din urmă, să ia în considerare şi posibilitatea unei altfel de lecturi în şcoală, decât cea analitică. Lectura cursivă a fost recunoscută şi introdusă de câţiva ani până şi în şcolile din conservatoarea Franţă.

Deci, aceste liste ar putea dubla listele de texte canonice sau listele de patrimoniu, pentru că au marele avantaj sunt dinamice, că se deschid şi rămân deschise spre cărţile din literatura universală, spre apariţiile recente din literatura română. Însă, depinde de felul în care se folosesc. Dacă devin alte liste de lecturi suplimentare, cu rezumate şi comentarii copiate de pe net, ideea este omorâtă.

În sfârşit, cred ca ar putea folosi şi editurilor dacă n-ar alerga numai după profitul imediat şi s-ar gândi că au nevoie de cititori pe termen lung. Poate atunci ar putea funcţiona şi la noi programe mari de lectură cu implicarea şcolilor, editurilor, autorilor şi cu profit de ambele părţi.

PATRIMONIUL ŞI CANONUL LITERAR ÎN ŞCOALA ROMÂNEASCĂ: FORME DE PREZENŢĂ

Alina Pamfil

Prezentarea de faţă este centrată asupra ipostazelor şcolare ale patrimoniului şi canonului literar şi evidenţiază dinamica acestora în perioada cuprinsă între reforma lui Al. Ion Cuza şi ultima reformă. Intenţia mea este de a decela, în desenul fluid al transformărilor, raţiunile care au determinat reconfigurarea continuă a listelor şi de a numi perspectivele care s-au dovedit pertinente.

Investite constant cu mize formative majore, ce urmăresc formarea profilului cultural identitar şi formarea gustului estetic, listele de scriitori şi de opere propuse sau impuse de programe au făcut, nu o dată, obiectul unor dezbateri aprinse. Confruntările au vizat atât adecvarea numelor şi titlurilor la finalităţile curriculare (fixate de instituţiile şcolare), cât şi ierarhiile din interiorul câmpului literar (gestionate prioritar de instituţiile literaturii). Pentru primul caz, evoc *Proiectul de programă* din 1933, semnat de Nicolae Cartojan, un text amplu şi relaxat, ce transcrie atât viziunea supraordonată programei, cât şi „opiniile separate" semnate de Gheorghe Nedioglu şi de Elena Rădulescu Pogoreanu[1]. În privinţa dezbaterilor

[1] Ministerul Instrucţiunii şi al Cultelor şi Artelor, Direcţia învăţământului secundar, *Proiect de programă pentru gimnaziile şi liceele de băeţi şi de fete*, Bucureşti, Monitorul oficial şi Imprimeriile statului, Imprimeria centrală,

Scanned with CamScanner

legate de conținutul listelor, mai exact de introducerea sau de eliminarea unor nume și titluri, trimit la discuțiile pătimașe ce au premers și au secondat publicarea programelor și a manualelor postdecembriste[2]. Tensiunile au rezultat din absența unor criterii de selecție clar formulate și acceptate ca fundament al discuțiilor. În plus, acutele acestor confruntări s-au datorat, în opinia mea, și unei convingeri nemărturisite, și anume că listele școlare sunt, prin excelență, locuri de legitimare valorică și de consacrare: un adevăr parțial și fragil, exprimat sintetic de Roland Barthes în *Réflexions sur un manuel*: „Literatura este ceea ce/ cea care se învață [în școală]"[3]. Or, literatura este mult mai mult decât ceea ce se învață în școală, iar ceea ce se învață în școală este și altceva decât literatură.

Considerațiile de mai jos nu includ dezbaterile din jurul programelor și se limitează la realitatea culturală pe care acestea aleg să o restituie. Parcursul pe care îl propun intenționează să treacă în revistă modurile în care școala românească a tratat problema patrimoniului/canonului și să evidențieze faptul că, în spațiul formării elevilor, importantă este nu numai întocmirea listelor sau, altfel spus, formularea răspunsurilor la întrebarea „Ce se citește?/ Ce trebuie citit?", ci și răspunsurile date la întrebările „De ce se citește?" și „Cum se citește, din ce perspectivă?". Subliniez, de la început, faptul că în construcția programelor, dar și în actualizarea lor în clasă, primul pas și cel mai important l-au reprezentat deciziile referitoare la scopul studierii literaturii și nu la conținutul listei. Pentru a susține afirmația este suficient să evoc modul în care programa din 1952, cea mai distorsionantă din istoria disciplinei, tratează opera lui Ion Creangă, o prezență permanentă în cărțile școlare încă de la sfârșitul secolului al XIX-lea. Cotată drept „una din culmile realismului nostru critic", creația humuleșteanului este ilustrată, în documentele comuniste, prin *Amintiri...* și *Capra cu trei iezi*. Nu transcriu aici indicațiile ce orientează lectura celor două texte înspre evidențierea elementelor de „critică socială acerbă", ci selectez doar cheia în care se dorește interpretată povestea caprei, și anume ca „satiră socială"[4].

O parte dintre concluziile acestei discuții pot fi ușor anticipate; ele privesc rolul fundamental pe care îl joacă, în construcția listelor, finalitățile fixate de programe, precum și rolul esențial pe care îl are perspectiva de lectură în constituirea imaginii despre scriitori și despre literatură, în general. În ceea ce privește restul concluziilor, acestea vor viza modalitățile viabile de structurare a listelor și se vor desprinde din schița istorică desfășurată în paginile următoare.

*

* *

În discursul școlar românesc, termenul „canon" apare pentru prima dată în programele publicate la sfârșitul secolului XX, dar realitatea pe care o numește are o istorie mai înde-

1933. Textul este reprodus în Alina Pamfil și Ioana Tămâian, *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, Cluj, Napoca, Casa Cărții de știință, pp. 203-206.

[2] Cronicarul cel mai acid al acestor confruntări este George Ardeleanu. Vezi, în acest sens, articolul *„Hermeneuticile" doamnei Lia Olguța Vasilescu*, publicat în „Observator cultural" nr. 541/2010, dar și *Canon didactic/ canon critic: un „război inevitabil"*, inclus în volumul de față.

[3] Roland Barthes (1971b/2002), *Réflexions sur un manuel*, în S. Dubrovsky, T. Todorov *éd.* (1971), pp. 170-177, reluat în *Essais critiques* IV, *Le Bruissement de la langue* (1984) și în *Œuvres complètes*, vol. 3 (2002), Paris, Seuil, pp. 945-951.

[4] R.P.R., Ministerul Învățământului Public, Institutul de Științe Pedagogice, *Limba română, Programă pentru clasele VIII-XI*, aprobată de M.I.P. cu nr. 32203/1952, București, f.e., 1952, p. 10.

Scanned with CamScanner

lungată. Pentru a circumscrie semnificaţiile acestui cuvânt în discursul şcolar voi interoga modul în care programele preiau liniile de sens ale termenului grecesc, precum şi raportul existent între „canon" şi „patrimoniu".

Din seria primelor forme de prezenţă ale termenului „canon" reţin: 1. canonul lui Polyclet (model creat în secolul IV î. Hr., ce stipula proporţiile ideale ale corpului uman); 2. canonul de la Alexandria (listă creată în sec. II î. Hr. de Aristofan din Bizanţ şi de Aristarc, ce cuprindea autorii consideraţi „model" pentru genurile poeziei, istoriei, elocinţei şi filosofiei); 3. canonul eclezial (totalitatea regulilor şi legilor utilizate de biserica catolică pentru a organiza viaţa civilă, aşa cum au fost ele formulate în 325 de Conciliul de la Niceea), precum şi 4. canonul textelor sacre (ansamblul cărţilor recunoscute ca revelate, ca inspirate de divinitate).

În aceste prime ipostazieri ale termenului se regăsesc ambele linii de sens pe care conceptul le va dezvolta, mai târziu, în spaţiul gestionat de instituţiile literaturii.

E vorba, mai întâi, de înţelegerea canonului ca şir, ca listă de autori şi/sau de opere consideraţi/considerate „model" pentru un anume câmp literar, fie el necartografiat, fie delimitat în funcţie de genuri şi specii. Listele de autori canonici şi listele de opere model sunt construcţii realizate din exteriorul fenomenului literar, de către criticii şi istoricii literaturii, prin intermediul unei perspective retrospective. Configuraţia lor se cristalizează în spaţiul de relativă consonanţă al unor voci consacrate, dar poate fi, uneori, expresia unei singure voci. Alături de pluralitate, şirurile cu autori reprezentativi se definesc prin dinamism, caracteristică datorată nu numai devenirii fenomenului literar, ci şi modificărilor ce intervin în viziunea asupra literaturii. Excepţie face, într-o oarecare măsură, situaţia în care criteriul reprezentativităţii se aplică tiparelor genului sau speciei; şi asta deoarece judecăţile referitoare la gradul de puritate formală al operelor sunt mult mai stabile.

E vorba, de asemenea, de înţelegerea canonului ca tipar estetic, în sensul unei construcţii realizate din interiorul literaturii, de scriitorii înşişi, în dialog cu celelalte modele literare. Acest tip de construcţie este certificată sau nu din imediatul criticii de întâmpinare şi poate fi legitimată, în timp, prin evaluări retrospective.

În şcoală, un domeniu în care legile sunt dictate de instituţia şcolară, aflată în dialog cordial sau contradictoriu cu ierarhiile stabilite de instituţiile literaturii, termenul „canon" nu poate acoperi decât construcţiile realizate din exteriorul fenomenului literar. E vorba de listele de autori exemplari şi/sau de opere reprezentative, şiruri construite după două criterii distincte: 1. reprezentativitatea operei din punctul de vedere al formelor literare (genuri şi specii) şi 2. reprezentativitatea autorului din punctul de vedere al devenirii fenomenului literar naţional. Trebuie spus însă, de la început, că, în ambele cazuri, aceste două criterii nu sunt singurele care intervin în construcţia şirurilor. Astfel, în structurarea listelor cu autori reprezentativi esenţială este nu numai relevanţa întregii creaţii pentru devenirea literaturii naţionale, dar şi consonanţa dintre scriitorii selectaţi şi finalităţile studiului literaturii, aşa cum sunt ele formulate în documentele şcolare. Tot astfel, în construcţia listelor cu opere exemplare din punct de vedere generic, esenţială este nu numai puritatea formală a creaţiilor, ci şi adecvarea lor la puterea de înţelegere şi de interpretare a elevilor pentru care se construieşte şirul.

Înainte de a discuta modalităţile de prezenţă ale canonului şi rolul lor în construcţia curriculară, consider necesară circumscrierea conceptului de patrimoniu cultural/literar: un

Scanned with CamScanner

concept ce a stat la baza construcţiei programelor în primele etape ale istoriei disciplinei, dar şi un concept în funcţie de care se pot circumscrie sensurile sintagmei „canonul literar şcolar", cu înţelesul de „şir de autori reprezentativi". În ceea ce priveşte canonul ca „şir de opere considerate model", acesta este o constantă a studiului literaturii şi apare în toate programele care au urmărit asimilarea unor noţiuni de retorică sau de teoria genurilor.

Sintagma „patrimoniu literar" se referă la totalitatea bunurilor spirituale de natură literară moştenite de la înaintaşi, realitate înscrisă, la rândul ei în „patrimoniul cultural". O privire diacronică asupra disciplinei „limba şi literatura română" pune în evidenţă modificarea continuă a tipurilor de liste, devenite, în timp, din ce în ce mai selective. Modificarea s-a datorat procesului de maturizare a culturii române şi a constat în trecerea de la listele de patrimoniu cultural la cele de patrimoniu literar pentru ca, în cele din urmă, să se poată contura canonul literar. Dar, aşa cum se va vedea, configurarea canonului cu sensul de listă a scriitorilor reprezentativi nu exclude ca, în una şi aceeaşi programă, să figureze şi listele de patrimoniu.

În decursul celor mai bine de 150 de ani ce compun istoria studiului literaturii în şcoala românească, şirurile de autori şi de opere au constituit una din componentele majore ale documentelor şcolare. În paginile acestora există liste întocmite de profesorul clasei, de profesorii şcolii şi liste propuse sau impuse prin programe; liste închise, coercitive sau liste deschise, ce conferă profesorilor dreptul de a propune, ei înşişi, autori şi opere; liste care integrează prezentul şi liste care îl exclud; liste ce dau seama de moştenirea culturală în ansamblul ei sau liste selective, ce aleg autorii sau operele de prim rang; liste selective compuse din autori şi/sau opere de excepţie, numai din autori reprezentativi sau numai din opere exemplare; liste centrate exclusiv pe fenomenul literar sau liste deschise spre fenomenul cultural românesc; liste ce decupează numai fenomenul literar/cultural autohton sau liste ce plasează literatura/cultura naţională în arii culturale mai largi.

Multitudinea aparent deconcertantă a listelor poate fi organizată în funcţie de doi parametri: primul vizează gradul de libertate acordat profesorilor în selecţia autorilor şi/sau operelor, iar al doilea amplitudinea imaginii despre fenomenul literar, aşa cum o restituie lista.

În definirea rolului jucat de profesori în construcţia listelor, perspectiva diacronică este elocventă şi pune în evidenţă două aspecte. E vorba de modificările intervenite în statutul disciplinei şi de mizele studiului literaturii, aşa cum sunt ele fixate de politicile educaţionale ale diferitelor epoci. Acestea din urmă decid, de asemenea, şi coordonatele imaginii despre literatura naţională pe care urmează să o creeze şcoala.

Din perspectiva transformărilor care ne interesează, statutul disciplinei poate fi specificat prin atributele „necentralizat" *vs.* „centralizat" sau „atomizat" *vs.* „unificat". Cuprinsă astfel, evoluţia disciplinei evidenţiază o etapă a începuturilor, când programele sunt construite, în toate provinciile româneşti, de profesorul clasei sau de profesorii şcolii. În jurul anului 1890 se profilează cele dintâi tendinţe de coagulare a discursului şcolar; e vorba de primele programe unitare pentru Principate şi pentru Basarabia, etapă ce se încheie, cum e şi firesc, după Marea Unire. Realizată integral în anii '920 sub egida Ministerului Instrucţiunii şi perpetuată până în zilele noastre, unificarea programelor nu are, drept consecinţă obligatorie, anularea dreptului profesorului de a participa la construcţia listelor. Astfel, până în 1947, acest drept rămâne neatins şi este conferit fie indirect, prin prezenţa unor liste deschise punctual (ex.: Gr. Alexandrescu sau Titu Maiorescu, *Critice*: un discurs), fie direct, prin liste deschise generos,

Scanned with CamScanner

ce enumeră doar autorii consideraţi exponenţiali, liste numite, în 1933, „minimale". Iată o viziune ponderată asupra deschiderii şirurilor, aşa cum este ea formulată în programele din 1935, viziune preluată, într-o oarecare măsură de programele actuale.

> „O programă de învăţământ întocmită până în cele mai mici amănunte, şi deci analitică în sensul strict al cuvântului, ar nesocoti cu desăvârşire personalitatea profesorului, cel mai important factor în opera educativă a şcoalei. O împărţire pe ore a materiei face din profesor un simplu executant şi duce în mod fatal la mecanizarea lui sau la aservirea lui de către manual. Pe de altă parte, alcătuirea în întregime a programei nu poate fi lăsată exclusiv pe seama profesorului, deoarece aceasta ar periclita unitatea învăţământului, ceea ce ar fi o greşeală atât din punct de vedere naţional, întrucât s-ar pierde cel mai nimerit mijloc de a pregăti unitatea sufletească a viitorilor cetăţeni, cât şi din punctul de vedere al elevilor, fiindcă nu ar mai fi posibilă trecerea de la o şcoală la alta"[5].

Între programele unitare cu liste deschise, programe publicate până în 1947, şi cele apărute după 1990 se întinde epoca lungă a programelor comuniste, construcţii „analitice în sensul strict al cuvântului". Aceste documente exclud orice posibilitate de intervenţie în construcţia listelor, „aservind" profesorul atât programei cât şi manualului unic.

Prezentarea succintă a rolului deţinut de profesor în construcţia listelor evidenţiază modul în care ideologia epocii îşi pune amprenta asupra tiparului programei: liste deschise în epocile de democraţie, liste închise sub dictatură.

Dar politicul poate influenţa nu doar structura listei, gradul ei de deschidere, ci şi conţinutul ei, elementele pe care le pune în şir. În zona reprezentată de studiul literaturii, politicul, manifestat nu o dată strident la nivelul politicii educaţionale, şi-a pus amprenta asupra finalităţilor disciplinei, determinând astfel şi elementele şirurilor.

Parcursă din perspectiva finalităţilor, istoria studiului literaturii pune în relief existenţa unor orientări diverse, ce rezidă în actualizarea diferită potenţialului formativ al lecturii. Pentru circumscrierea acestui potenţial propun trei coordonate. Acestea corespund, în ordinea programelor, unor finalităţi esenţiale pe care discursul curricular le descompune, le accentuează şi le corelează în cele mai diverse moduri.

Latenţe formative ale lecturii şi, deci, finalităţi majore ale studiului literaturii sunt: 1. formarea profilului cultural identitar sau a conştiinţei culturale identitare, o finalitate specificată în obiective ce vizează cunoaşterea autorilor şi a operelor reprezentative din cultura naţională, domeniu extins, uneori, înspre cultura considerată originară (cultura latină), înspre cultura considerată modelatoare (cultura rusă şi sovietică) sau integratoare (cultura europeană); 2. dezvoltarea intelectuală a elevilor, finalitate specifică în obiective ce vizează a. asimilarea unor modele de limbă, de stil şi a unor forme de discurs; b. formarea capacităţilor de înţelegere, de analiză şi de interpretare a unor texte diverse şi, nu în ultimul rând, c. formarea gustului estetic; 3. dezvoltarea personală a elevilor, finalitate specificată în obiective ce vizează autoînţelegerea (înţelegerea propriilor emoţii, presupoziţii, dispoziţii, prejudecăţi) şi înţelegerea a ceea ce înseamnă să fii om/ fiinţă umană (dezvoltarea simţului responsabilităţii faţă de sine şi faţă de alţii, formarea unui set de valori morale, dezvoltarea capacităţii de a te pune în proiect).

Prima perioadă evidenţiată de grila celor trei coordonate acoperă durata cuprinsă între 1864, anul apariţiei legii învăţământului sub domnia lui Al. Ioan Cuza şi prima reformă a

[5] Ministerul Instrucţiunii şi al Cultelor şi Artelor, Direcţia învăţământului secundar, *Programele analitice pentru învăţământul secundar (gimnazii şi liceele de băieţi şi de fete)*, Bucureşti, Monitorul oficial şi Imprimeriile statului, Imprimeria centrală, 1935, p. 8.

Scanned with CamScanner

lui Spiru Haret (1898). Această epocă este centrată asupra formării profilului cultural identitar şi a dezvoltării intelectuale şi cuprinde două momente. Cel dintâi se defineşte prin coexistenţa, în cadrul aceleiaşi materii şcolare, a limbii române şi a limbii latine, dar şi prin focalizarea activităţii şcolare asupra cunoaşterii culturii latine, înţeleasă ca spaţiu originar al culturii române şi ca model cultural ideal[6]. Al doilea moment marchează configurarea „limbii şi literaturii române" ca disciplină şcolară autonomă şi se caracterizează prin efortul de a contura imaginea culturii române ca fenomen de sine stătător[7].

Ilustrez primul moment printr-un extras dintr-o programă a liceului „Sfântu Sava" din Bucureşti, apărută în 1864. Aici studiul limbii române se realizează „pururea în comparaţiune" cu studiul limbii latine, iar lectura operelor literare – „cetirea scrierilor de valoare", latineşti, în principal – se împleteşte cu învăţarea unor elemente de gramatică şi retorică. Menţionez faptul că aceste opere/ fragmente de opere sunt prezentate şi se doresc receptate ca modele de limbă şi stil:

> „Classea VII. Conspectulŭ alŭ Syntacticeĭ cu esercițiie; Din Retorică. 1) Poetica, diferința poesieĭ de prosă în formă şi în fond, versificațiune, versulŭ essametru, cu desvoltăriĭ largĭ, Pentametru şi cele-l-alte specie de versurĭ, mai alesŭ cele usitate de Oraţiŭ în Ode, cu aplicăriĭ la limba Română, şi traducțiunĭ în versurĭ Române, limba poetică; 2) Retorica în înțelesŭ largŭ: Inventiune (idee, argumente, pasiunĭ ect.), dispositiune (unitate, diversiune, transițiunĭ, părțile uneĭ oraţiunĭ); elocuțiune, stilŭ (calităţile cugetărilorŭ, calităţile espresiuneĭ, claritate, puritate, precisiune, figurĭ etc.); traduceriĭ: din Oraţiu: Ars poetica alăturată şi completată cu l'Art poetique de Boileau; Cartea epodelorŭ, maĭ multe bucăţĭ din cele patru cărţĭ de ode; din Tacit: Dialogulŭ de Oratorŭ, Viéța luĭ Agricola; din Cicerone: Miloniana, de Sygnis şi de Supliciis; din Virgiliu: Cartea VI; Compositiunĭ în limba Română"[8].

Ilustrez al doilea moment cu un fragment din programa pentru liceele clasice, publicată la Bucureşti, în 1890. Fragmentul nu transcrie elementele de retorică şi gramatică studiate după modelul programelor anterioare şi redă doar capitolul nou pentru istoria disciplinei, mai exact secvenţa consacrată abordării cronologice a literaturii române. E vorba de o listă coerentă şi amplă ce restituie imaginea epocii despre patrimoniul naţional. Şirul cuprinde opere din „literatura sacră" şi din „literatura profană", reuneşte reprezentanţi ai culturii Munteniei, Moldovei şi Transilvaniei şi, în plus, dă seama, prin operele selectate, de modul în care s-au structurat, în epocă, dezideratele privind formarea conştiinţei identitare, cu sensul restrâns, de conştiinţă naţională:

> „**Secolul XVI.** Caracteristică generală. Primele cărţi tipărite. – Particularităţile limbei române din secolul XVI (deduse din cetirea cărţilor retipărite, în special ale lui Coressi). **Secolul XVII.** Caracteristică generală. Literatura sacră: Ierom. Silvestru, Mitr. Simeon Ştefan, popa Ion din Vinţ (în

---

[6] *** *Programa Generală de Studiele predate în Gimnasiŭ, Seminarŭ, Şcóla Centrală de fete şi Şcóla Comercială din Bucuresci în anulŭ Scolarulŭ 1864-865, Imprimeria Statului, Bucuresci*, f.a. + *cu drepte, nu cu italice.*

[7] Reţin ca reprezentative următoarele două programe: Ministerul Instrucţiunii Publice şi Cultelor, *Programă analitică pentru studiul limbii române în clasele V, VI şi VII ale liceelor clasice*, Bucuresci, Imprimeria Statului, 1890 şi *** *Programa Şcólei civile gr.-cat. de fete împreunată cu internat a Diecesei gr.-cat. de Oradea din Beiuş pe anul şcol. 1896/1897. Redactată de Vasiliu Stefanica, directorul şcólei. Beiuş-Belényes 1897*, Sibiu, Tipografia Societate pe acţiuni, 1897.

[8] *** *Programa de Studiele predate în cursul anuluĭ scolasticŭ 1864-865 la Gimnasiulu St. Sava*, în *** *Programa Generală de Studiele predate în Gimnasiŭ, Seminarŭ, Şcóla Centrală de fete şi Şcóla Comercială din Bucuresci în anulŭ Scolarulŭ 1864-865*, Imprimeria Statului, Bucuresci, f.a.

Scanned with CamScanner

Transilvania), Mitrop. Varlaam şi Dosoftei (în Moldova), Mitr. Teodosiu şi Episc. Mitrofan (în Muntenia), Nicolae Milescu (Biblia din 1688). Literatura profană: a) *cronica*: Mihail Moxa, Nestor şi Grigore Urechia, Miron şi Nicolae Costin, Ion Neculcea, Graţii Greceni; – b) *legislaţiunea*: pravila de la Govora, a lui Mateiu Basarab şi a lui Vasile Lupu. Secolul XVIII. Caracteristică generală. Literatura sacră: Mitr. Antim Ivireanul. Literatura profană: a) *poesia*: Alexandru şi Nic. Văcărescu; b) *prosa*: Dim. Cantemir, Samuel Micu (Klein), G. Şincai, Petru Maior; c) *gramatica*: Ienache Văcărescu, Paul Iorgovici, R. Tempea etc. Secolul XIX. Caracteristică generală. Mitr. Veniamin Costache, – George Lazăr, – Ion Eliade, G. Asache, Ant. Pann, – Nicolae Bălcescu, C. Negruzzi, – Gr. Alexandrescu, Dim. Bolintineanu, V. Alecsandri".

Următoarea perioadă cuprinde documentele şcolare apărute între 1899 (anul primei reforme realizate sub ministeriatul lui Spiru Haret) şi 1947 (moment în care apar cele dintâi programe marcate de ideologia comunistă). Din punctul de vedere al orientării studiului literaturii, epoca prelungeşte finalităţile conturate anterior – formarea conştiinţei identitare şi dezvoltarea intelectuală – şi introduce o serie de obiective specifice dezvoltării personale. Aceste trei scopuri şi obiectivele subsecvente vor fi accentuate diferit, în funcţie de politicile educaţionale din epocă, dar şi de modificările intervenite la nivelul viziunii despre literatură: şi mă refer la trecerea de la o cuprindere extensivă (ce înregistrează toate scrierile cu relevanţă culturală) la o cuprindere intensivă (ce selectează doar scrierile purtătoare de valoare estetică).

La începutul acestei perioadei se distinge o primă etapă, 1899-1928, dominată de documentele şcolare publicate în 1899[9] şi 1908. Programa din 1899 postulează operele de cultură şi literatura drept expresie a „sentimentelor nobile" trăite de „bărbaţii noştri mari". De aici şi miza fundamentală a lecturii, şi anume „formarea sentimentelor nobile în tinerime", mai precis sentimentul moral, cel religios, cel naţional, precum şi sentimentul estetic[10]. Nu expun aici căile prin care această programă orientează studiul literaturii înspre formarea celor patru „sentimente", reţin însă modalitatea prin care listele de autori şi de opere susţin demersul. În primele două clase de liceu programele remodelează, în cheie literară, vechile programe de retorică, astfel încât lista genurilor şi speciilor este dublată de o listă cu opere reprezentative din punct de vedere formal. Ultimele două clase sunt consacrate studiului literaturii române din perspectivă istorică, devenire parcursă însă *à rebours*, dinspre literatura secolului XIX (clasa a VII-a), înspre literatura veche (clasa a VIII-a).

Încă neaşezate în 1899, listele de patrimoniu vor dobândi un contur ferm în documentele şcolare publicate în 1908. Aceste programe vizează dezvoltarea complexă – intelectuală şi personală – a elevilor (dezvoltarea „tuturor puterilor sufleteşti") şi accentuează rolul pe care întâlnirea cu „spiritele alese ale neamului" îl au în formarea conştiinţei naţionale. Transcriu lista „personalităţilor marcante din literatura română modernă", aşa cum figurează ea în paginile consacrate studiului cronologic al literaturii. Menţionez că această listă va fi prezentă, între 1918 şi 1928, în toate şcolile României întregite.

[9] Ministerul Cultelor şi Instrucţiunei Publice, *Programe de studii pentru şcólele secundare (licee, gimnasii şi şcóle secundare de fete de gradul I şi II)*, Bucuresci, Imprimeria Statului, 1899.

[10] În *Conducător la cartea de cetire pentru şcoalele secundare de Miron Pompiliu şi Ioan Paul* (Iaşi, Ed. „Librăriei Noue", P. Iliescu şi D. Grossu, 1898, pp. 25-26) sentimentul estetic apare ca „stratul cald în care încolţesc şi cresc tóte sentimentele bune", ca sentimentul „cel mai altruist, care îl mângâe pe om de tóte nevoile, îl înalţă peste miseriile realităţii, îi înmóe inima şi îi dă cele mai curate desfătări".

Scanned with CamScanner

I. Heliade-Rădulescu, Prefaţa gramaticei, Proclamaţia de la 1848, *Măceşul şi florile*, *Sburătorul*, *La Schiller* (1 săptămână).
C. Negruzzi, scrisori filologice şi satirice (1 săptămână).
M. Kogălniceanu, fragmente din scrierile din tinereţe (afară de nuvele), discursul la legea rurală din 25 Mai 1862, *Desrobirea ţiganilor* (2 săptămâni).
V. Alecsandri, fragmente din proză; poezii (din diverse epoce, după tipăririle prime); *Despot Vodă*, *Boieri şi Ciocoi* (3 săptămâni).
N. Bălcescu, din *Istoria Românilor sub Mihai-Vodă-Viteazul*, monografii din „Magazinul istoric" (1 săptămână).
Ion Ghica, fragmente economice, *Omul şi pământul*. Scrisori (1 săptămână).
Gr. Alexandrescu, fragmente din proză; Meditaţii, Scrisoarea către Văcărescu, *O profesiune de credinţă*, *Satira spiritului meu* (3 săptămâni).
Al. Odobescu, *Pseudokinegheticos* (cel puţin cap. I, II, III, IV, IX, X, XI), *Prânzul academic*, *Răsunete ale Pindului în Carpaţii* (2 săptămâni).
B. P. Haşeu. Fragmente din *Istoria critică* (d. ex. despre filosofia istoriei lui Vico). Fragmente filologice (d.ex. despre circulaţia cuvintelor) (1 săptămână).
Titu Maiorescu. Din *Critice*. Un discurs (1 săptămână).
I. Creangă, *Amintiri*, *Popa Duhu*, *Capra cu trei iezi*, *Harap Alb*, *Acul şi Barosul*, după ediţia T. Kirileanu, la „Minerva" (2 săptămâni).
M. Eminescu, *Sonete*, *Epigonii*, *Satira II*, *Călin*, *Luceafărul*, lirica uşoară, influenţa austraică, un articol din „Timpul" (fără caracter politic) (3 săptămâni).
Se vor citi fragmente din proza lui Petru Maior, Klein, Şincai, Gh. Lazăr, Al. Russo, T. Cipariu (cu ortografie modernizată), Al. Lambrior, şi din operele Văcăreştilor, lui Conachi, Cârlova, I. Slavici, B. Şt. Delavrancea, D. Zamfirescu, Al. Vlahuţă, I. C. Negruzzi (din *Copii de pe natură*), I. L. Caragiale, G. Coşbuc, I. Popovici-Bănăţeanul, Brătescu-Voineşti, M. Sadoveanu, Şt. O. Iosif. O. Goga"[11].

Următoarea perioadă se întinde între 1928 şi 1947 şi se compune din două etape. Primul grup de programe (1928-1932) se caracterizează prin estomparea obiectivelor referitoare la formarea conştiinţei identitare şi prin focalizarea disciplinei asupra dezvoltării intelectuale şi personale: scopul studierii literaturii este ca, „prin lectură cât mai intensivă, elevii să-şi însuşească frumuseţilor de fond, formă şi armonie ale creaţiunilor literare române scrise şi nescrise în aşa fel ca ei să ajungă să-şi exprime corect propriile idei, sentimente şi tendinţe". Orientarea vizibilă a studiului literaturii înspre valorizarea esteticului se reflectă mai puţin în reconstrucţia listelor de patrimoniu, cât în nuanţarea şi în extinderea noţiunilor de stilistică şi de teorie literară; acestea vor acoperi materia a două clase de liceu, istoria limbii şi istoria literaturii române fiind aşezate în ultimul, respectiv ultimii doi ani. Iată, de pildă, modul în care sunt înlănţuite conţinuturile clasei a V-a (antepenultima clasă de liceu):

„I. Citire şi teorie literară. (Pe baza bucăţilor sau operelor caracteristice).
a. Genul liric popular şi cult: doina, oda, elegia, pastelul, idila, meditaţia, satira lirică, epigrama.
b. Genul dramatic. Tragedia clasică, tragedia shakesperiană (drama romantică), tragedia franceză, comedia, drama modernă).
c. Genul oratoric. Discursul: elementele unui discurs (invenţiunea, expoziţiunea, elocuţiunea şi acţiunea. Planul discursului (exodiu, tratare, peroraţiune) [...]. Diferite feluri de discursuri: demonstrative, deliberative, judiciare.

[11] Ministerul Cultelor şi Instrucţiunei Publice, *Programa analitică a învăţământului secundar*, Bucureşti, f.e., 1908, clasa a VII-a.

Scanned with CamScanner

II. Exerciţii de vorbire. Recitări de poezii sau fragmente. Dări de seamă despre lecturi particulare.
III. Compuneri. Dări de seamă despre opere citite: poezii lirice, piese de teatru, discursuri. Povestiri şi descrieri după proprie experienţă. Scurte cuvântări.
IV. Limba. Exerciţii asupra particularităţilor estetice ale limbii române"[12].

Explicaţiile acestei modificări de viziune concretizate în preeminenţa obiectivelor referitoare la asimilarea formelor literare şi la formarea gustului estetic trimit la perspectiva intensivă asupra literaturii şi la valorizarea frumosului literar: două abordări prezente în epocă şi promovate de Mihail Dragomirescu, profesor de estetică la Universitatea din Bucureşti, specialist consultat pentru elaborarea programelor, de Consiliul General al Instrucţiunii. În acelaşi timp, însă, modificarea de viziune poate fi interpretată şi ca expresie a efortului autorilor de programe de a păstra disciplina departe de influenţa ideologică a mişcărilor de extremă dreaptă, influenţă manifestată acut în epocă.

A doua etapă (1933-1947) se defineşte prin preeminenţa finalităţilor referitoare la formarea conştiinţei naţionale, tendinţă vizibilă atât în formularea scopului, cât şi în interesul minim acordat creaţiilor literare neromâneşti. Redau, în acest sens, doar modul în care a fost formulat scopul studiului literaturii în proiectul de programă avansat în 1933 de comisia condusă de Nicolae Cartojan; scopul este „cunoaşterea prin lectură directă a ceea ce s-a scris mai frumos şi mai trainic în literatura noastră", dar şi „ Cred inutil să insist asupra foloaselor pe care le-ar avea şcoala şi tineretul din contactul direct cu operele alese ale fruntaşilor scrisului românesc şi pentru lărgirea orizontului lor de cultură şi pentru însuşirea unei limbi literare alese şi pentru formarea personalităţii lor morale şi – mai ales – în problema actuală a unificării sufleteşti a neamului".

Reorientarea nu se concretizează, nici acum, în modificarea semnificativă a listei de patrimoniu, ci la nivelul raportului dintre subdomeniile disciplinei. Redau în acest sens şirul autorilor reprezentativi pentru „literatura modernă", aşa cum apare în programele din 1933: o listă menţinută în întreaga perioadă şi prelungită firesc, odată cu trecerea timpului, prin integrarea unor noi scriitori:

Al. Odobescu, B. P. Haşdeu, T. Maiorescu, M. Eminescu, I. Creangă, I. L Caragiale, I. Slavici, Al. Vlahuţă, Duiliu Zamfirescu, B. Delavrancea, G. Coşbuc, Şt. O Iosif, P. Cernea", urmaţi în timp de Tudor Arghezi, G. Bacovia, Lucian Blaga, Liviu Rebreanu.

Zona în care se va concretiza schimbarea de viziune este, aşa cum am afirmat, cea a raportului dintre subdomeniile studiului literaturii. Astfel, dacă programele din 1929 conţin doi ani de teoria formelor, în proiectul de programă din 1933 conceptele teoretice cedează locul, aproape integral, istoriei literaturii pentru ca, în programele ulterioare, să revină, fără a mai depăşi, însă, durata unui an de liceu.

Raţiunile acestor transformări sunt formulate de istoricul literaturii Nicolae Cartojan în textul *Proiectului de programă*: e vorba de ineficienţa „cursului de poetică", de dispariţia unor specii şi de ştergerea frontierelor dintre genuri, pe de o parte, dar şi de nevoia de a transmite elevilor ideea că „viaţa literară a unui popor se face în mod evolutiv, că nu există salturi, că munca fiecărei generaţii pregăteşte calea urmaşilor", pe de altă parte. Mai mult, textul variantei intermediare formulează, în *sotto voce*, şi alte motive. Mă refer, în primul

[12] Ministerul Instrucţiunii, *Programele analitice ale învăţământului secundar, Licee şi gimnazii*, Bucureşti, Editura Cartea Românească, 1929.

Scanned with CamScanner

rând, la dezacordul dintre viziunea istoricului literar şi concepţia acronică a lui Mihail Dragomirescu, cel care a creionat teoria formelor în programele din 1929 şi a contribuit la reducerea studiul cronologic la un singur an; un scenariu formativ în care distanţa esteticianului faţă de „metoda istorică" a lăsat, fără îndoială, urme[13]. Mă refer, în al doilea rând, la importanţa acordată fenomenului literar naţional de toate documentele publicate în perioada 1932-1935. Citită în acest context, secvenţa ce explică opţiunea pentru hegemonia istoriei literaturii naţionale prezintă o serie de acute naţionaliste, dintre care reţin nevoia de a reduce semnificativ lecturile din literatura universală: „Cursul de poetică, aşa cum s-a făcut şi se face încă, duce la învăţarea pe de rost a definiţiilor şi clasificaţiilor şi pierde din vedere tocmai ceea ce este esenţial, priceperea fondului şi simţirea frumuseţii unei opere literare [...]. Pe de altă parte, studiul genurilor poetice nu se poate face fără material străin [...]. Este incontestabil că, pentru cultura generală a elevilor, aceste lecturi sunt necesare, dar avem convingerea că extinderea la cursul de limba română – care în economia orarului are abia trei ore pe săptămână – asupra literaturilor străine, nu se poate face decât în dauna literaturii naţionale. În cultura tineretului, literatura naţională trebuie să formeze temelia; numai pe această temelie se poate zidi mai departe cunoştinţa literaturilor străine. Dar a proceda invers mi se pare nefiresc şi din punct de vedere pedagogic şi din punct de vedere naţional"[14].

Dinamica esenţial pozitivă a studiului limbii şi literaturii române este întreruptă brutal în 1947, an în care apar primele programe marcate de ideologia comunistă. Momentul deschide deceniul destructurării dramatice a disciplinei, deconstrucţie urmată de şirul lung al încercărilor de a-i recompune substanţa şi coerenţa internă. Dependente integral de discursul politic al vremii, aceste eforturi reparatorii au condus numai la reuşite parţiale până în 1991, dată la care începe reconstrucţia, din profunzime, a programelor.

Etapa deconstrucţiei se întinde între 1947 şi 1965[15] (durată cu un singur moment de reviriment – 1957/1958) şi se caracterizează prin ideologizarea integrală a materiei de studiu, regândită acum din perspectiva concepţiei materialiste despre lume şi viaţă. Conform acestei viziuni, literatura este „mijloc de cunoaştere a realităţii" şi „instrument de înrâurire socială": „Literatura, ca şi întreaga artă, este legată de lupta de clasă şi are un caracter politic. Manualele de literatură trebuie să pună în lumină caracterul instructiv-educativ al operelor

---

[13] Reţin, dintre tezele formulate în *Introducerea la ştiinţa literaturii*, teza referitoare la absenţa caracterului ştiinţific al metodei istorice, importantă numai „pentru întregirea conspectului vieţii naţionale sau omenirii în mersul lor evolutiv"; această perspectivă este consonantă cu viziunea acronică asupra operei literare: „...operele literare adevărate şi complete sunt fiinţe de sine stătătoare", studiate de ştiinţa literaturii dincolo timpul, spaţiul şi cauzalitatea lor istorică (Mihail Dragomirescu, *Introducerea la ştiinţa literaturii*, în *Ştiinţa literaturii*, Vol. I, Bucureşti, Ed. Institutului de literatură, 1926.) Aceeaşi concepţie apare şi în prefaţa celui de-al doilea volum de critică, publicat înaintea programei: *Începuturile criticii integrale*: Mihail Dragomirescu, *Critică, vol. II, Directive (1910 – 1928)*, Ed. Casa Şcoalelor, 1928.

[14] Ministerul Instrucţiunii, al Cultelor şi Artelor, Direcţia învăţământului secundar, *Proiect de programă pentru gimnaziile şi liceele de băieţi şi de fete*, Monitorul oficial şi Imprimeriile statului, Imprimeria centrală, Bucureşti, 1933.

[15] Distorsiunile ideologice ale disciplinei ating apogeul în documentele şcolare de la începutul anilor '50 : R.P.R., Ministerul Învăţământului Public, *Limba română, Programă şcolară 1950-1951, Clasele V-VII*, Bucureşti, Tipografia învăţământului, f.a.; R.P.R., Ministerul Învăţământului Public, Institutul de Ştiinţe Pedagogice, *Limba română, Programă de limbă şi lectură literară pentru clasele V-VII*, aprobată de M.I.P. cu nr. 26028/1952, Bucureşti, f.e., 1952; R.P.R., Ministerul Învăţământului Public, Institutul de Ştiinţe Pedagogice, *Limba română, Programă pentru clasele VIII-XI*, aprobată de M.I.P. cu nr. 32203/1952, Bucureşti, f.e., 1952.

Scanned with CamScanner

literare alese, urmând în mod consecvent să le formeze elevilor o concepţie marxist-leninstă despre lume, să-i educe în spiritul moralei comuniste. De aceea, în analiza operei, sau a fragmentelor de opere literare trebuie să se insiste asupra conţinutului lor ideologic. O deosebită atenţie trebuie să se dea educaţiei elevilor în spiritul dragostei faţă de clasa muncitoare, de Partidul ei, în spiritul patriotismului şi internaţionalismului proletar, în spiritul dragostei nețărmurite faţă de Uniunea Sovietică, eliberatoarea şi sprijinitoarea noastră, bastionul păcii şi al independenţei popoarelor, în spiritul dragostei fierbinte faţă de marele Stalin, cel mai bun prieten al poporului nostru".

Noul tipar curricular rezultă prin preluarea modelului promovat de şcoala sovietică („cea mai înaintată din lume") şi se defineşte, în consecinţă, prin anularea oricăror legături cu şcoala românească interbelică. În urma reevaluării ideologice, lista consacrată de programele anterioare se modifică semnificativ prin eliminarea unor scriitori de excepţie şi prin integrarea unor nume noi. Iată şirul întreg promovat de programele din 1952:

> Dimitrie Cantemir, I. Budai-Deleanu, Poeţii Văcăreşti, Dinicu Golescu, Anton Pann, Vasile Cârlova, I. Eliade Rădulescu, D. Bolintineanu, Cezar Boliac, Mihail Kogălniceanu, N. Bălcescu, Gr. Alexandrescu, C. Negruzzi, Al. Russo, V. Alecsandri, N. Filimon, Al. Odobescu, B. P. Haşdeu, C. Dobrogeanu-Gherea, M. Eminescu, I. Creangă, I. L. Caragiale, I. Slavici, G. Coşbuc, Al. Vlahuţă, B. Şt. Delavrancea, D. Th. Neculuţă, M. Sadoveanu, A. Toma, L. Rebreanu, Al. Sahia, P. Dumitriu, Camil Petrescu, M. Beniuc, N. Moraru.

Dar modificarea listei nu este nici singura, nici cea mai gravă intervenţie în programe. Schimbările de substanţă vizează selecţia operelor (reglementată după criterii tematice) şi perspectiva interpretativă (dimensionată ideologic şi menită să inculce elevilor-cititori „morala comunistă"). Transcriu câteva fragmente din programa publicată în 1952, un proiect educativ în care studiul literaturii se face cu scopul de a educa elevii în spiritul urii, şi amintesc, cu acest prilej, textul programelor din 1898[16], unde finalitatea esenţială era educaţia elevilor în spiritul iubirii.

> „Prin operele literare, marii noştri clasici au contribuit la dezvoltarea conştiinţei sociale progresiste a poporului nostru, ajutându-l în lupta pentru eliberarea socială şi naţională. Operele cuprinse de manualele claselor V-VII, ca fabulele lui Grigore Alexandrescu, *Despre Republică* şi *Despre popor şi stăpânire* de Nicolae Bălcescu, *Clăcaşul* de Cezar Bolliac, *Împărat şi proletar* de M. Eminescu, *Punguţa cu doi bani* de Ion Creangă, *O scrisoare pierdută* de I. L. Caragiale, *Cor de robi* de D. Th. Neculuţă, *1907* de Al. Vlahuţă, *Noi vrem pământ* de G. Coşbuc, *Uzina Vie* de Al. Sahia şi altele sunt pline de ură faţă de regimurile de robie, de exploatare şi jaf, faţă de cruzimea asupritorilor poporului. Cu o mare putere este exprimat protestul maselor populare contra samavolniciei, lingușirii, servilismului, a lipsei de drepturi politice care a stăpânit ţara noastră în timpul regimului feudal şi al regimului burghezo-moşieresc.
>
> În fragmentul din *Scrisoarea III* de M. Eminescu, în *Amintirile din copilărie* de Ion Creangă, în poeziile lui G. Coşbuc, în nuvelele lui Al. Sahia şi în alte opere literare sau fragmente, studiate

[16] „Art. 225. Prima datorie a şcoalei este de a forma buni cetăţeni, însufleţiţi de cea mai nețărmurită iubire pentru ţară, de respect pentru legile şi instituţiunile ei, de iubire şi încredere către concetăţenii lor. De aceea este interzis în modul cel mai absolut profesorilor, ca prin vorbele sau alusiile lor în prezenţa şcolarilor, fie în şcoală sau în afară de şcoală, să caute a le inspira ură sau dispreţ pentru unele categorii de cetăţeni sau simpli locuitori ai ţarei; ură sau dispreţ pentru cutare sau cutare instituţie a terei şi pentru oamenii cari, sub orice formă ar fi, au adus şi aduc servicii ţerei. O asemenea purtare ar fi negaţiunea deplină a chemărei profesorului şi ar constitui, din partea lui, cea mai gravă abatere de la datoria lui de profesor. Regulamentul pentru şcoalele secundare din 1898.

Scanned with CamScanner

în clasele V-VII, sunt arătate înţelepciunea poporului, talentul, calităţile sufleteşti, patriotismul lui, ura faţă de asupritori şi lupta contra lor.

Un loc important în programă este rezervat studierii literaturii noastre contemporane. Aici au fost cuprinse fragmentele din operele lui A. Toma, M. Sadoveanu, Zaharia Stancu, Eusebiu Camilar, Mihai Beniuc, Maria Banuş, Radu Boureanu, M. Davidoglu şi alţi poeţi şi prozatori contemporani.

Literatura noastră contemporană are o însemnătate deosebită pentru educarea elevilor, în spiritul patriotismului, al internaţionalismului proletar şi al dragostei pentru Uniunea Sovietică, în spiritul moralei comuniste, al luptei pentru pace şi socialism.

O importanţă uriaşă pentru atingerea acestor ţeluri şi pentru formarea concepţiei marxist-leniniste despre lume o au operele scriitorilor sovietici. Având o înaltă valoare ideologică şi artistică, ele înfăţişează admirabilele figuri ale eroilor sovietici şi ale celor mai buni oameni sovietici. Ele înfăţişează omul sovietic care a construit socialismul şi se îndreaptă spre comunism. Răspund la problemele la ordinea zilei care ne preocupă, educă cele mai bune trăsături ale caracterului şi calităţile bolşevice, şi influenţează binefăcător conduita şcolarilor noştri".

Prima perioadă de liberalizare este cuprinsă între 1967-1976, ani în care modelul proletcultist pierde semnificativ din anvergură. Programele acestei durate elimină, aproape complet, discursul politic şi recuperează parţial, pentru aria literaturii, dimensiunea estetică şi conturul culturii naţionale. Dintre efectele directe ale acestor modificări reţin reprofilarea, încă ezitantă, a canonului structurat în perioada interbelică şi încurajarea unei lecturi mai libere, ce nu reuşeşte, încă, să invalideaze perspectiva socială asupra faptului literar.

Etapa cuprinsă între 1977[17]-1991[18] continuă, în mare măsură, deschiderile create în deceniul anterior, şi o face într-o variantă sincopată, vizibilă în şirul rescrierilor corective ale aceluiaşi tipar vinovat, carent şi permeabil la discursul politic al vremii. Deşi merituoase prin intenţii şi, uneori, prin soluţii, rescrierile programelor pentru liceu (1978-1982 şi 1985-1987) nu pot reface integral textura pervertită a disciplinei.

Nu transcriu aici toate discontinuităţile perioadei, aspecte descrise detaliat în paginile studiului pe care l-am publicat, împreună cu Ioana Tămăian, în 2006. Exemplific doar modificările intervenite la nivelul viziunii asupra studiului literaturii, aşa cum sunt ele înregistrate de capitolele consacrate simbolismului, în documentele publicate între 1952 şi 1991.

Literatura română din primele două decenii ale secolului al XX-lea.

Simbolismul, manifestare a descompunerii literaturii sub influenţa ideologiei burgheze. Începuturile simbolismului în jurul revistei „Literatorul" condus de Al. Macedonschi şi „Viaţa nouă", condusă de O. Densuşianu. Trăsăturile caracteristice ale curentului: evadarea din realitate (tematica exotică, refugiul în trecut), iraţionalismul (concepţia mistică a simboliştilor cu privire la raporturile dintre artă şi realitate), ascunderea realităţii sub masca simbolurilor; antiumanismul, scepticismul,

[17] Ministerul Educaţiei şi Învăţământului, *Programele de literatură română; literatură universală; limba română pentru învăţământul liceal (zi, seral);* valabile în anul şcolar 1977-1978, aprobate cu nr. 044762/1977, f.l., E.D.P., 1977.

[18] Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei, Departamentul învăţământului preuniversitar, Direcţia proiectare – evaluare, *Programa de limba română pentru clasele V-VIII*, valabilă în perioada de tranziţie, aprobată cu nr. 38567/1991, Bucureşti, f.e., 1991; Ministerul Învăţământului şi Ştiinţei, Departamentul învăţământului preuniversitar, *Programa de limba şi literatura română pentru învăţământul liceal, şcolile normale de învăţători şi educatoare, şcolile profesionale şi complementare sau de ucenici; Programa de literatură universală pentru învăţământul liceal – profilul umanist şi şcolile normale de învăţători şi educatoare, Programe specifice şcolilor normale şi şcolilor normale postliceale,* aprobată cu nr. M. I. 38567/1991, Bucureşti, f.e., 1991.

Scanned with CamScanner

individualismul şi înclinarea către morbid; izolarea artistului de popor, teoria artistului neînţeles; cosmopolitismul (dispreţul pentru tradiţiile culturale ale poporului, imitarea servilă a modelelor apusene decadente, folosirea jargonului de clasă în literatura simbolistă, utilizarea excesivă a neologismelor şi barbarismelor). Satirizarea poeziei simboliste de către I. L. Caragiale. Descompunerea artei unor scriitori talentaţi, efect al influenţei simbolismului. Al. Macedonschi, D. Anghel. Al Macedonski: Începuturile valoroase ale creaţiei sale. Critica socială din ciclul de poeme *Nopţile*. Poeziile antidinastice. Caracterul decadent al creaţiei lui Macedonski din ultima parte a vieţii sale. Formalismul şi exotismul din unele *Rondeluri*. **(*Programa şcolară* din 1952)**
Simbolismul: începuturile simbolismului la noi. Împrejurările în care apare. Trăsăturile caracteristice ale poeziei simboliste. Reviste: „Literatorul" condus de Al. Macedonski, G. Bacovia, O. Densusianu, D. Anghel (*Moartea Narcisului*, *Balul Pomilor*), I. Minulescu (vol. *Romanţe pentru mai târziu*). **(*Programa şcolară* din 1957)**
Reviste şi curente diversioniste: semănătorismul, poporanismul, simbolismul. George Bacovia – o oră. Tematica poeziilor: viaţa citadină, tabloul contradicţiilor sociale, peisajele triste. Sentimentul singurătăţii, al tristeţii, al revoltei sociale (*Amurg*, *Decor*, *Toamnă*, *Ploaă*). *Plumb*. Analiză literară. Sentimentul apăsător al singurătăţii. *Serenada muncitorului*. Analiză literară. Manifest revoluţionar ilustrativ pentru deşteptarea conştiinţei de clasă la muncitori. Elemente simboliste şi realiste în poezia lui Bacovia (*Scântei galbene*). Valoarea artistică a poeziilor. **(*Programa şcolară* din 1961)**
Simbolismul: Geneza. „Literatorul" 1880. „Vieaţa nouă", 1905. Diversitatea tendinţelor artistice în sânul curentului. Particularităţile simbolismului românesc. Caracteristicile, reprezentanţi. Poezia simbolistă: D. Anghel, Şt. Petică, I. Minulescu, G. Bacovia. G. Bacovia. Viaţa şi activitatea literară. Volume [...]. Tematica poeziilor: viaţa citadină, monotonia târgului provincial, lumea sumbră, imagini ale descompunerii, ale morţii, peisajele triste. Sentimentul singurătăţii şi al deznădejdii. *Plumb*. Analiză literară. *Nervi de primăvară*. Analiză literară. *Vals de toamnă*. Analiză literară. Poeziile lui Bacovia, expresie a unui simbolism depresiv şi protestatar. Semnificaţia operei lui Bacovia. **(*Programa şcolară* din 1967-1968)**
Simbolismul. Geneza simbolismului. Caracteristicile sale. Diversitatea tendinţelor artistice în sânul curentului. Particularităţile simbolismului românesc. Reprezentanţi. Ştefan Petică, Dimitrie Anghel, Ion Minulescu, George Bacovia – prezentare generală. **(*Programa şcolară* din 1972)**
Simbolismul. Geneza simbolismului. Principii estetice. Particularităţile simbolismului românesc: Ştefan Petică, Dimitrie Anghel, Ion Minulescu, George Bacovia (prezentare generală). **(*Programa şcolară* din 1977)**
Simbolismul în literatura universală şi în literatura română. Estetica simbolistă. Particularităţile simbolismului românesc. Macedonski – primul teoretician al simbolismului românesc. *Noaptea de decembrie* de Al. Macedonski (comentariu literar). Aspiraţia romantică spre ideal. Semnificaţia simbolurilor. Elemente novatoare ale viziunii şi expresiei artistice.

Scanned with CamScanner

Romanţa celor trei corăbii de Ion Minulescu (comentariu literar). Nostalgia depărtărilor. *Lacustră* şi *Plumb* de G. Bacovia (comentarii literare). Sentimentul apăsător al tristeţii şi însingurării. Semnificaţia simbolurilor. (***Programa şcolară* din 1979)**
Simbolismul. Simbolismul în literatura română. Al. Macedonski – primul teoretician al simbolismului românesc (realizează tranziţia între romantism şi simbolism. [Diafilm *Al. Macedonski*. Cu exemplificări din *Rondelul rozelor ce mor*.] *Noaptea de decemvrie* de Al. Macedonski (comentariu literar). Poem romantic cu elemente simboliste. Aspiraţia romantică spre ideal. *Romanţa celor trei corăbii* de Ion Minulescu (comentariu literar). Nostalgia depărtărilor. Semnificaţia simbolică a numerelor în lirica minulesciană. *Lacustră* şi *Plumb* de G. Bacovia (comentarii literare). Sentimentul tristeţii şi însingurării. Semnificaţia simbolurilor. [Diafilm *G. Bacovia*. Se va urmări originalitatea simbolismului românesc.] Exerciţii de cultivare a limbii. Valoarea stilistică a îmbinării de cuvinte. Sensul denotativ şi conotativ al semnului lingvistic. Importanţa cuvântului în realizarea unui mesaj. [Exemplificări din *Decor*]. **(*Programa şcolară* din 1982)**
Poezia la începutul secolului al XX-lea. Simbolismul în literatura universală, specificul şi originalitatea simbolismului român etc. [...] George Bacovia. Universul liricii bacoviene (Simbolism şi expresionism). *Plumb* (comentariu literar). Structura poeziei. Sentimentul fundamental, sensibilitatea, starea depresivă. Rolul semantic şi fonetic al cuvintelor în dezvoltarea metaforei-simbol „plumb". Elemente onomatopeice, sugestii muzicale, tonalitatea minoră a verbelor la imperfect. *Lacustră* (comentariu literar). Structura poeziei. Sentimentul însingurării; suprapunerea planurilor (exterior – al lumii şi al naturii – şi interior). Sinestezia, sugestiile muzicale, realizate prin verbele la gerunziu. Rolul simbolurilor. Lecturi: *Decor, Pastel, Nervi de primăvară, Alb, Singur, Amurg violet.* **(*Programa şcolară* din 1987)**
Poezia la începutul secolului al XX-lea. Simbolismul în literatura universală. Specificul şi originalitatea simbolismului românesc. [...] George Bacovia. Universul liricii bacoviene (Simbolism şi expresionism). *Plumb* (comentariu literar). Structura poeziei. Sentimentul fundamental, sensibilitatea, starea depresivă; rolul cuvintelor în dezvoltarea metaforei-simbol „plumb"; sugestii muzicale. *Lacustră* (comentariu literar). Structura poeziei, sentimentul însingurării; sinestezia, sugestiile muzicale realizate prin verbele la gerunziu. Rolul simbolurilor. **(*Programa şcolară* din 1991)**

Aceste fragmente compun radiografia modificărilor intervenite, timp de patruzeci de ani: a. în viziunea asupra literaturii (discurs impregnat ideologic sau discurs artistic autonom); b. în înţelegerea valorii ei formative (instrument de îndoctrinare sau obiect de studiu cu specificitate evidentă); c. în ierarhizarea componentelor vizate de judecăţile critice (substanţa textelor sau forma şi expresia); d. în şirurile de autori şi de opere reprezentative (numai Al. Macedonski, numai G. Bacovia sau Al. Macedonski, I. Minulescu şi G. Bacovia etc.) şi, nu în ultimul rând, e. în perspectiva de lectură propusă (perspective coercitive sau relaxate, focalizate tematic sau stilistic, contextualizante sau centrate asupra operei).

Citite selectiv, din punctul de vedere al cerinţelor formulate pentru un singur scriitor, fragmentele de mai sus evidenţiază importanţa pe care o are, în construcţia imaginii despre

Scanned with CamScanner

o personalitate literară, modalitatea de selecţie a textelor şi direcţia interpretativă conturată de programe; şi asta mai ales în situaţiile în care nu se recomandă prezentarea universului artistic. Ofer, spre exemplificare, două secvenţe din documentele publicate în 1961 şi 1991.

> „*Plumb*. Analiză literară. Sentimentul apăsător al singurătăţii. *Serenada muncitorului*. Analiză literară. Manifest revoluţionar ilustrativ pentru deşteptarea conştiinţei de clasă la muncitori." şi „*Plumb* (comentariu literar). Structura poeziei. Sentimentul fundamental, sensibilitatea, starea depresivă; rolul cuvintelor în dezvoltarea metaforei-simbol „plumb"; sugestii muzicale. *Lacustră* (comentariu literar). Structura poeziei, sentimentul însingurării; sinestezia, sugestiile muzicale realizate prin verbele la gerunziu. Rolul simbolurilor."

Extrasele de mai sus dau seama şi de riscurile pe care le incumbă construcţia unor perspective de lectură unidirecţionale. Vinovăţia focalizării excesive asupra dimensiunii ideologice a reprezentărilor literare nu mai trebuie demonstrată, ca de altfel, cred eu, şi limitele oricărui tip de lectură monocordă. Acuz, în consecinţă nu numai etichetările proletcultiste de tipul *Serenada muncitorului*. Manifest revoluţionar..." sau „Critica socială din ciclul de poeme *Nopţile*", ci orice fel de etichetare: ex.: „*Plumb*. Sentimentul apăsător al singurătăţii" sau „*Lacustră*. Starea depresivă". Subliniez, de asemenea, deserviciul pe care îl fac literaturii programele ce detaliază excesiv perspectiva de lectură, specificări ce restrâng înţelegerea şi interpretarea operei şi produc lemnificarea discursului şcolar. Trimit, în acest sens, la „indicaţiile" de lectură trasate de programa din 1991 în vederea realizării „comentariului" poeziei *Lacustră*. Remarc punctuaţia incorectă a sugestiilor de lectură (ce nu diferenţiază structura, substanţa lirică şi expresia poetică) şi, deşi înţeleg dorinţa autorilor de programe de a evidenţia dimensiunea simbolistă a poemului, nu pot să nu mă întreb de ce, din multitudinea formelor prin care expresia poetică generează sensul, sunt selectate tocmai sinestezia şi sugestiile muzicale ale gerunziului. La acest nivel, varianta corectă este, în opinia mea, cea consacrată de programele publicate până în 1947 şi preluată de programele actuale. E vorba de structurarea unor şiruri simple (numai cu autori sau cu autori şi opere reprezentative) ce nu conţin niciun fel de detaliere a perspectivelor de lectură. Dar programele structurate prin astfel de şiruri transferă, prin spaţiile de libertate create, responsabilitatea orientării lecturii de la autorii programelor la autorii de manuale şi la profesori. De aici, cred eu, şi nevoia ca, la nivelul obiectivelor majore, programele să evidenţieze prezenţa acestor zone de libertate şi să pretindă onorarea lor prin realizarea unor lecturi plurale: lecturi orientate nu numai asupra componentelor textuale – substanţă, structură şi expresie –, dar şi lecturi capabile să actualizeze divers problematica lumilor şi a experienţelor reprezentate.

Parcurse în ansamblu, extrasele de mai sus dau seama de limitele listelor închise. O variantă viabilă o oferă programele din 1929 prin listele lor „minimale". O altă variantă o întâlnim în documentele actuale, ce conţin două şiruri suprapuse: lista închisă a autorilor canonici şi o listă de patrimoniu, deschisă generos atât la nivelul etapelor culturale, cât şi spre contemporaneitate. În felul acesta, autorii programelor creează, pentru autorii de manuale şi pentru profesori, spaţii de libertate, în care dreptul la selecţie le aparţine.

* * *

Scanned with CamScanner

Discuţia de faţă relativizează, aşa cum am anunţat de la început, importanţa confruntărilor pentru canonul şcolar şi o face în două moduri: o dată pentru că evidenţiază necesitatea construcţiei unor liste deschise şi, încă o dată, pentru că demonstrează faptul că, în structurarea programelor, importante sunt nu numai listele (ce se citeşte?), ci şi scopul cu care sunt propuse (de ce se citesc autorii şi operele alese) şi modul în care este condusă lectura (cum se citesc operele selectate).

De aici, cred eu, şi nevoia de a clarifica, înainte de construcţia listelor, criteriile de selecţie a textelor. Iată doar câteva dintre criteriile care ar putea interveni, în epoca noastră, în judecăţile privitoare la reprezentativitate: valoarea estetică, fără îndoială, dar şi seturile de valori înscrise în operă, relevanţa operei pentru epoca în care a fost creată, dar şi relevanţa ei pentru epoca actuală şi pentru cititorul contemporan.

Şi tot de aici nevoia de a numi viziunea despre literatură ce articulează programa, precum şi funcţiile formative pe care şcoala le atribuie lecturii literaturii. Trebuie spus că orice viziune asupra literaturii şi asupra funcţiilor lecturii este reductivă şi că validarea ei nu poate fi gândită decât punctual, prin raportare la specificul epocii şi la dezideratele ei formative.

Schiţa istorică a disciplinei a pus în evidenţă prezenţa unor concepţii fundamental diferite şi dinamica lor. Dintre acestea amintesc viziunea ce statuează literatura drept expresie a „sentimentelor nobile" trăite de „bărbaţii noştri mari", o abordare ce atribuie lecturii rolul de a forma, în tinerime, aceleaşi sentimente nobile, inclusiv mândria naţională şi iubirea faţă de ţară şi de popor. Amintesc, de asemenea, viziunea ce consideră literatura drept unul din locurile privilegiate de manifestare a frumosului şi care defineşte lectura ca întâlnire şi asimilare a „frumuseţilor de fond, formă şi armonie ale creaţiunilor literare". Amintesc, în sfârşit, concepţia conform căreia literatura este „mijloc de cunoaştere a realităţii" şi „instrument de înrâurire socială", iar lectura o modalitate de asimilare a moralei comuniste sau de evaluare, prin grila acestei morale, a realităţii reprezentate artistic. Aceste trei concepţii dau seama de registrul larg în care poate fi gândit studiul literaturii, şi anume: din perspectiva creatorului sau a şirului de creatori (ex.: personalităţi capabile de „sentimente nobile" sau combatanţi pentru cauze sociale), din perspectiva substanţei operei (ex.: experienţă excepţională sau reinterpretare critică a realităţii) şi a formelor literare (ex.: frumuseţile formei şi armonia dintre conţinut şi formă), dar şi din punctul de vedere al impactului creaţiei asupra cititorului (ex.: formarea sentimentelor nobile, formarea gustului estetic, structurarea unui set de valori morale).

Identificarea parametrilor ce pot articula viziunea supraordonată programelor poate conduce la concluzia că valoarea unei astfel de concepţii rezidă în gradul ei de complexitate. Trebuie spus, însă, că nicio programă şcoală nu poate valoriza, în mod egal, toate cele patru coordonate şi că fiecare epocă realizează propria ei selecţie şi pune accente specifice. Selecţia şi accentele sunt, aşa cum a demonstrat schiţa istorică desfăşurată anterior, expresii ale modului în care ştiinţele literaturii (ca discipline de referinţă) abordează, în epocă, fenomenul literar. În acelaşi timp, însă, selecţia şi accentele sunt şi expresii ale politicilor educaţionale, acestea din urmă fiind, la rândul lor, concretizări ale politicului. Folosesc termenul de „politic" cu sensul său prim, referitor la problemele/dificultăţile colective ce definesc o societate într-o anume etapă a dezvoltării sale, şi termenul de „politică" în accepţiunea de sumă a răspunsurilor/rezolvărilor formulate în legătură cu aceste probleme. De aici şi necesitatea de a construi viziunea supraordonată programelor de literatură printr-un

Scanned with CamScanner

dublu acord; e vorba de consonanţă cu abordările promovate de ştiinţele literaturii, pe de o parte, şi de acordul cu politica educaţională a epocii, pe de altă parte. Încerc, în aceste ultime rânduri, o asemenea construcţie fără a avea pretenţia că este singura posibilă.

Din seria orientărilor configurate recent de „ştiinţele literaturii" selectez, ca relevantă pentru o nouă paradigmă şcolară, teoria lecturii: motivele principale sunt două. Primul se referă la rolul esenţial atribuit cititorului în dialogul său cu textul, un rol ce se înscrie perfect în spaţiul unui învăţământ centrat pe elev, dar şi în spaţiul mai larg al unei societăţi ce valorizează individul. Al doilea motiv are în vedere faptul că aceste teorii reînscriu actul lecturii în firescul său, subordonând analiza de text, demersurilor centrate asupra semnificaţiilor operei sau, mai exact, asupra construcţiei unor semnificaţii plurale. În felul acesta textul literar redevine expresie a unei viziuni asupra lumii şi a un mod de aşezare în condiţia umană, iar lectura un prilej de reflecţie asupra problematicii fiinţei umane, reflecţie realizată în funcţie de experienţa de viaţă şi de lectură a fiecărui cititor în parte. Această recentrare asupra construcţiei de sens răspunde unor cerinţe educative specifice lumii contemporane, cerinţe ce asociază dezvoltarea intelectuală cu dezvoltarea personală a elevilor. Mai mult, o astfel de viziune răspunde şi criticii adresate de Tzvetan Todorov modului în care şcoala a abordat şi abordează încă studiul literaturii: „A citi poeme nu duce la a reflecta asupra condiţiei umane, asupra individului şi a societăţii, a iubirii şi a urii, a fericirii şi a disperării, ci asupra noţiunilor critice, tradiţionale sau moderne. La şcoală nu se învaţă despre ce vorbesc operele, ci despre ce vorbesc criticii" şi „Obiectul literaturii fiind condiţia umană însăşi, cel ce o citeşte şi o înţelege nu va deveni un specialist în analiza literară, ci un cunoscător al fiinţei umane. [...] Fiind mai mult decât un simplu agrement, o distracţie rezervată persoanelor educate, literatura îi ajută fiecăruia să răspundă mai bine vocaţiei sale de fiinţă umană."[19] Într-o variantă echilibrată, această recentrare a disciplinei nu exclude nici asimilarea unor noţiuni de teorie literară (esenţiale în cizelarea competenţei de lectură) şi nici asimilarea unei perspective istorice asupra fenomenului literar românesc şi european (fundamentale în formarea conştiinţei identitare). E vorba însă de primatul problematicii textelor şi nu al formelor şi e vorba de primatul operelor şi nu al şirului diacronic.

În opinia mea, o asemenea viziune asupra literaturii poate articula programele actuale în măsura în care este susţinută prin liste plurale (lista autorilor canonici şi liste de patrimoniu deschise), construite după criteriile de reprezentativitate enumerate mai sus: valoarea estetică, fără îndoială, dar şi, sau mai ales, seturile de valori înscrise în operă, relevanţa operei pentru epoca în care a fost creată, dar şi, sau mai ales, relevanţa ei pentru epoca actuală şi pentru cititorul contemporan. Importanţa abordării constă, în primul rând, în accentul pe care îl pune pe dezvoltarea personală a cititorului, o finalitate ce poate fi atinsă prin reflecţia şi interogaţia asupra valorilor reprezentate în operă şi prin libertatea interpretativă pe care o face posibilă.

[19] Tz. Todorov, *La littérature en péril*, Paris, Flammarion, 2007.

Scanned with CamScanner

ABORDAREA CANONICĂ A CURRICULUMULUI - DE LA LIBERTATE LA CONSTRÂNGERE

Mina-Maria Rusu
Inspector general MECTS

Definit drept set de norme însoţit de toate demersurile pentru respectarea acestora[20], canonul a înglobat şi şcoala, ca pe una dintre instituţiile fundamentale cu activitate normată printr-un cadru general din care se detaşează, ca domeniu esenţial, segmentul de curriculum. Prin urmare, ne propunem să analizăm canonul curricular din perspectiva rigorilor pe care acesta le impune profesorilor în exercitarea activităţii lor de bază, aceea de predare-învăţare-evaluare şi a eficienţei acesteia. Deoarece factorul uman este implicat în ecuaţie ca element care face obiectul respectării canonului, analiza sistemului are ca punct de plecare calitatea produsului – educatul.

Canonul şi profilul profesorului contemporan

Ca orice normă, canonul curricular este supus analizelor critice, respingerilor şi amendărilor, unele fondate ştiinţific, altele născute dintr-o revoltă subiectivă a profesorului care, din diverse motive, refuză acceptarea constrângerilor. Este ştiut că norma nu asigură confortul râvnit de toţi cei care trebuie să o aplice, generând interogaţii păguboase pentru eficienţa actului didactic: *De ce sunt necesare aceste norme? Cum le fixăm? Cine le elaborează? Cine legiferează normele elaborate?Cine trebuie să le respecte? Cine le respectă, în realitate?* Şi lista ar putea continua. Firește că norma are rolul de a crea cadrul legal în care trebuie să se desfăşoare o activitate cu implicaţii sociale majore, cum este educaţia şi capătă caracter de obligativitate, pentru a da coerenţă sistemului. Se vorbeşte mereu şi din ce în ce mai des despre modificarea mentalităţilor ca efect evident al epocii istorice în care acestea se nasc şi pe al cărei profil îl reprezintă. Cronologic, ne aflăm la începutul unui mileniu care găseşte pe scena educaţiei depotrivă profesori încă prizonieri ai nostalgiilor după sistemul tradiţional, practicanţi ai unui gen de activitate plată şi comodă, vasali ai unor auxiliare a căror acceptare fără rezerve amputează personalitatea celui de la catedră, aruncându-l în platitudine. De altă parte, se poziţionează profesorii inovativi, dascăli de vocaţie, pentru care tradiţia şi inovaţia sunt domenii pe care cu autoritate le stăpânesc şi care, de la catedră, privesc echidistant orice surogat menit să faciliteze formal actul didactic. Mai sunt şi unii profesori care oscilează între afirmarea orgoliului profesional ca ripostă la adresa constrângerilor instituţionale şi acceptarea comodă a reţelelor de aplicare a canoanelor curriculare. Aceştia din urmă se află într-un spaţiu în care încă se mai poate acţiona, în vederea eliminării pericolului platitudinilor şi anonimatului în cariera didactică. Acestei încercări de clasificare a celor care slujesc învăţământul românesc îi corespund sintagme de genul: *Profesori rutinaţi, Profesori ignoranţi, Profesori revoltaţi, Profesori ....din întâmplare, Dascăli nostalgici, Dascăli prudenţi, Dascăli de vocaţie*, într-o încercare de a face o radiografie obiectivă a categoriei profesionale în discuţie. Aceste încercări de generalizare pot servi drept argument în definirea rolului canonului şcolar în asigurarea coerenţei educaţiei.

[20] Cf. *Dicţionarul explicativ al limbii române (ediţia a II-a revăzută şi adăugită)*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", Editura Univers Enciclopedic Gold, 2009

Scanned with CamScanner

Canonul – legiferare şi legitimitate

Prin urmare, se impune a privi canonul curricular ca interfaţă între *legiferarea* unor norme şi *legitimitatea* acestora în momentul aplicării. Legiferarea se leagă organic de caracterul de normativ al curriculumului; spre argumentare, spusele lui Nicolae Manolescu – „Canonul se face, nu se discută" – confirmă importanţa obedienţei profesorului faţă de legile care guvernează învăţarea, din perspectiva curriculumului. Această atitudine faţă de canonul curricular elimină ipostaza penibilă a elevului la un examen pentru care s-a pregătit, dar la care nu poate avea succesul scontat, deoarece a învăţat altceva în raport cu programa impusă. De aceea, profesorul are obligaţia să accepte legitimitatea canonului, fără a-şi cenzura libertatea opiniei personale prin aplicarea personalizată a curriculumului la specificul fiecărei clase. Activitatea didactică desfăşurată în aceste cadru legiferat asigură legitimarea de către aplicant a normativelor, fapt care conduce la coerenţă, creativitate, servicii în slujba elevului, toate în cadrul unei ecuaţii în care personalitatea culturală a elevului este proiectată pe fundalul societăţii viitoare, asigurându-i succesul social, printr-o inserţie adecvată în macrosistem.

Ca imperative în domeniul acţional-pragmatic, se remarcă liniile de forţă care trebuie să definească profilul profesorului eficient: *competenţă, responsbilitate, valoare adăugată, valoare creată, plus valoare, evoluţie, inserţie socială, termen lung, perspectivă integratoare, deschidere, inteligenţă.* Toate acestea actualizează sintagma fundamentală pentru definirea profilului elevului contemporan: *asigurarea competenţelor-cheie.*

De la canonul şcolar la canonul universitar

Canonul şcolar trebuie compatibilizat cu cel universitar prin încercarea de a răspunde unui şir de interogaţii absolut îndreptăţite, de vreme ce valoarea unui profesor şi a activităţii sale se raportează la *formarea iniţială: Cum predăm? Ce predăm? Cui predăm? De ce predăm?* Pentru profesorul din învăţământul preuniversitar, *a preda* se va concretiza în *a-l învăţa pe elev să înveţe*, prin abordarea unui *stil colocvial*, în cadrul căruia, educatul să fie un partener activ la propria formare. Dascălii trebuie să aplice creator şi adecvat la situaţie, ceea ce universitatea i-a învăţat, adoptând un stil interogativ, dat de motivaţia actului de predare-învăţare-evaluare.

În universitate, *tipul de profesor magistral* devine element esenţial într-o ecuaţie în care actul de predare va avea ca finalitate *un model intelectual, deschis, flexibil, informat, actual, eficient, persuasiv.* Universitarii trebuie să creeze şcoală pentru şcoală, atunci când au în faţă studenţi care doresc să devină profesori.

Devenit profesor, fostul student va trebui să respecte constrângerile canonului şcolar, care îi solicită: *cunoaşterea normei şi respectarea acesteia, dimensiune filologică, deprinderi de cercetare, cunoştinţe, creativitate* şi, mai ales, *abordare critică a curriculumului.* Această din urmă atitudine trebuie să fie una constructivă, manifestată în spaţiul legiferat al canonului şcolar. O lege proastă poate fi magistrală dacă o aplică un om deştept! Orice revoltă împotriva limitelor şi constrângerilor prezente în curriculum trebuie să genereze libertăţi în spaţiul cărora dascălul poate să-şi construiască dirijat personalitatea profesională. Dimensiunea didactică, originalitatea aplicării normei, spiritul de competiţie, relaţia magistru – discipol trebuie să fie expresii ale concilierii generaţiilor, iar nu ale unei ascuţiri a orgoliilor, defavorabile atingerii valorii adăugate. Ideea că meseria se fură, atât de frecvent

Scanned with CamScanner

folosită în relaţia magistru-discipoli, se aplică şi în domeniul didacticii, eliminând orice act de mimetism şi valorificând potenţialul creator al fiecărui tânăr profesor. Într-un mediu intelectual corect construit, experienţa nu înseamnă rutină, ci valoare, definindu-se prin deschidere şi flexibilitate, prin racordare la epocă, eliminând nostalgiile generatoare de anacronisme. Întrebări de genul *Ce mai e nou prin lumea şcolii europene?*, în echilibru cu *Ce a fost bun în şcoala românească?* trebuie asigure glisarea de la o epocă la alta, prin înlănţuire, nu prin eliminare, abandon sau renegare a valorilor tradiţionale. În acest mod, şcoala va dobândi personalitatea istorică a spaţiului sociocultural românesc, pe care se grefează înnoirile de factură europeană. Prin urmare, importul fără rezerve poate duce la o grefă respinsă şi la un eşec destul de greu de remediat în planul educaţiei, ca şi conservarea exclusivă a tradiţiei.

4, Libertatea poate fi o ameninţare, iar nu o oportunitate, dacă sfidează norma!

În sens democratic, libertatea înseamnă a face tot ce doreşti, fără a-i deranja pe cei din jurul tău, inserând astfel profesorul într-un angrenaj sociocultural în care canonul instituţionalizat îl protejează şi îl obligă deopotrivă. Canonul este un proces în permanentă schimbare, definit de o sumă de acţiuni: *canonizare* + *decanonizare* +*canonire* + *recanonizare*, având ca rezultat un perpetuum mobile care reflectă dinamica socioculturală a epocii. O întrebare de genul *Autorii trebuie selectaţi din lista canonicilor sau a canonizaţilor?* generează un spaţiu al libertăţii profesorului care le poate propune elevilor săi o listă de autori pentru lectură, complementară celei din programă, cu respectarea unei condiţii subsumate formulei: *Gust estetic + judecată estetică = competenţă culturală*. Dacă programa este, pentru unii, expresia evidentă a constrângerii, pentru alţii e spaţiul generos al libertăţii de aplicare prin diferenţiere şi individualizare. Pe de altă parte, planurile-cadru sunt, în egală măsură, expresii ale libertăţii, deşi sunt percepute de unii drept constrângeri greu de surmontat, deoarece impun parcurgerea programei într-un număr de ore fixat. Şi totuşi, formula *TC+CD+CDŞ* defineşte libertatea profesorului, nu încorsetarea acestuia, cu respectarea condiţiei vizând aplicarea personalizată a programei şcolare. În acest context matematic prin excelenţă, obedienţa profesorului în raport cu planurile-cadru poate dezvolta sentimentul constrângerii şi, implicit, poate diminua efectul formativ al activităţii didactice asupra elevului.

Componenta de *Comunicare* din programa şcolară este văzută ca o constrângere majoră, un domeniu arid, greu digerabil de elevi şi dificil de pus în practica didactică de către profesor. Şi asta, pe de-o parte, pentru că elementele de comunicare nu sunt predate integrat iar pe de altă parte, din cauza diminuării valorii pragmatice, prin teoretizarea excesivă şi neproductivă, care ignoră faptul că *a comunica* este activitatea ce asigură trecerea fiinţei de la tranzitiv la reflexiv, în căutarea identităţii.

Este evident că programa şcolară nu e un document perfect, ci perfectibil, faţă de care fiecare profesor are datorii de-a lungul întregii sale cariere, prin adoptarea unei atitudini critice constructive, remediind hibele identificate, prin aplicarea de soluţii concrete, particularizate la specificul clasei de elevi. Prin urmare, suferinţele programei pot fi *vindecate* prin aplicarea personalizată a acesteia de către profesor.

O constrângere majoră prezentă în canonul curricular derivă din „ameninţarea" examenelor – balaurul cu şapte capete care înghite, la comun, profesori obedienţi şi elevi timoraţi

Scanned with CamScanner

de *notă*, adică de o cifră care, matematic, e percepută ca formă fără fond. Programa de examen şi programa şcolară sunt două elemente *complementare*, iar dacă sunt tratate distinct pot genera conflicte grave în conştiinţa elevului, debusolându-l şi pregătindu-i eşecul. Canonul fixează, şi în acest caz, regula ce trebuie respectată şi care protejează, tocmai prin constrângeri; parcurgerea doar a programei de examen conduce la incoerenţă în planul competenţelor dobândite de elevi, la superficialitate, generând lipsa motivaţiei pentru învăţare şi implicit, ineficienţa individului în plan social.

Important este ca programa şcolară, prin aplicare, să asigure cadrul în care fiecare elev să poată conştientiza, cu ajutorul profesorului, vocaţia proprie, latura personalităţii sale, a cărei cultivare poate să-i asigure succesul social. În spaţiul canonului şcolar, *Libertatea* trebuie percepută ca şansă, nu ca un chin. Eliminarea spiritului gregar, care poate deprecia ireversibil calitatea învăţământului românesc, ar putea asigura dezvoltarea personală armonioasă a elevului, promovând originalitatea şi spiritul creator.

În loc de concluzii

Mai tinerilor colegi, câteva poveţe, cu tentă imperativă, pentru ca niciodată canonul să nu fie perceput ca un spaţiu al constrângerilor depreciative în raport cu personalitatea didactică, ci ca şansă a dezvoltării personalităţii profesionale a dascălului:

Fii rebel, atât cât poţi susţine atitudinea ta cu argumente filologice şi didactice!

Fii creativ, atât cât canonul să poată funcţiona ca normativ legitimat şi legiferat!

Fii docil, ştiind, totuşi, că obedienţa fără rezerve şi fără manifestarea spiritului interogativ este păguboasă!

Fii dascăl, iar nu un anonim protejat de o ignoranţă pe care nici măcar societatea nu mai are putere să se supere!

Fii mereu discipolul marilor tăi profesori din universitate, dar nu-i uita pe magiştrii de la care ai furat meseria!

CANONUL ŞI REVIZUIRILE

Ion Simuţ
Universitatea din Oradea

1. Definirea canonului, dincolo de aproximaţii

Discuţiile despre canon au intrat de-o bună bucată de vreme în impas. Cei care au crezut că-l pot schimba printr-o revoluţie de cabinet sau de presă, adică printr-o simplă răsturnare de nume, s-au trezit înfrânţi, acoperiţi de un uşor ridicol, şi nu au ştiut de ce (poate că nu vor şti niciodată). Răsturnările de ierarhii sunt poveşti vânătoreşti. Nu poţi spera, decât dacă eşti naiv, că marginalii anilor 1960-1970 vor deveni, printr-un hocus-pocus, centrali sau suverani în canonul revizuit al anilor 2000, coroborând această judecată radicală cu inversul ei, în oglindă: cei mai importanţi scriitori ai anilor '60 ar fi, de fapt, minori. Revizuirile de valori nu înseamnă niciodată răsturnări de valori sau schimbări de locuri: valul al doilea şaizecist ar fi – chipurile! – mai important decât primul val. În calcul mai trebuie să luăm o naivitate, pe care o presupunem în subtextul multor infatuări: diferenţele mele de gust faţă de majoritatea criticilor trebuie să devină o lege nouă! Or, ştim bine că nu se poate întâmpla aşa.

Scanned with CamScanner

Cu alte cuvinte, ar fi de pus o întrebare crucială: canonul se constată dintr-o medie a opiniilor, dintr-o circulaţie publică a celor mai influente opere, dintr-o clasicizare relativ certă (eu cred că aşa se întâmplă în mod real), sau îl instituie eu, criticul singular şi excentric? Răspunsul e la îndemâna oricărui jucător de bun simţ, aflat în arena actualităţii.

Complicaţiile unei definiţii. O discuţie teoretică despre canon (încă una, după atâtea altele!) ar fi binişor inutilă. Să ne întrebăm încă o dată ce este canonul parcă nu ar avea rost (să sperăm că ne va lămuri definitiv cartea pe care se pare că o pregăteşte Mircea Martin pe această temă). Şi, totuşi, să încercăm. Definirea termenilor face parte dintre regulile elementare ale oricărei discuţii serioase. Canonul, în general, ar fi un set de principii sau reguli, de exigenţe sau de criterii, impuse într-un anumit domeniu. Dacă vorbim de literatură, putem distinge un canon estetic, altul politic, un canon didactic, altul al literaturii de divertisment etc. Sau, dintr-un alt punct de vedere, un canon al clasicismului, un canon al romantismului, un canon al modernismului, altul al neomodernismului. Atunci următoarea întrebare ar fi: cum definim canonul estetic? Răspunsul ar trebui să fie cunoscut (sintetizez aici o întreagă bibliografie pe care nu o mai invoc, la care adaug un discernământ personal) şi să se mişte între următoarele opţiuni: canonul estetic este:

1. lista celor mai importanţi scriitori sau lista celor mai importante opere dintr-o anumită epocă (aici începe o dispută lungă pe divergenţa între definirea canonului ca listă de scriitori sau listă de opere); sau:

2. canonul estetic este vârful ierarhiei de valori, acceptate la un moment dat de o largă majoritate a criticii profesioniste şi a unui anumit public; sau:

3. canonul estetic este lista scriitorilor care creează celorlalţi angoasa influenţei, teama de epigonism, frica de căderea într-o manieră recunoscută ca originalitatea creaţiei şi performanţa de expresie, specifice altuia.

Definiţiile se pot combina, pentru că sunt convergente, au un substrat comun. Dar adevărata problemă nu e, după părerea mea, una teoretică (deşi mulţi dintre opinenţii prea dezinvolţi ar avea nevoie de unele clarificări), ci una practică: dacă o schimbare de canon estetic a avut loc la noi, în ultimii cincisprezece ani? Răspunsul simplu ar fi în acest caz: da, ultimii cincisprezece ani au consacrat schimbarea canonului neomodernist cu un pluralism al postmodernismului.

Cred că, în etapa următoare, pentru a merge mai departe, ar fi nevoie de o reformulare a întrebării: dacă s-au petrecut schimbări importante în canonul neomodernist. Oricine poate observa că sunt două întrebări diferite.

Prima întrebare ne-ar angaja în problema dacă există un postmodernism românesc şi cum s-a produs această trecere.

A doua întrebare ne angajează, limitat, în problema schimbărilor petrecute sau dorite în sfera canonului neomodernist, adică a ierarhiei de valori din perioada comunistă.

Fără aceste delimitări, aş fi riscat să mă instalez şi eu în confuzia generală a discuţiilor postdecembriste despre canon (luat aşa, în general) şi angajându-se în toate direcţiile. Prefer să mă opresc la întrebarea despre starea canonului estetic neomodernist, despre presiunile la care este supus.

Schimbări în interiorul canonului neomodernist. Bătălia canonică s-a domolit considerabil din 2000 încoace în presa literară, mai ales în ultimii doi-trei ani. Aproape că nu am mai auzit de ea. Secretul acestei surdine e că bătălia s-a mutat în cărţi, acolo unde îi e locul şi unde se poate purta mai cu folos. Pe această idee, a canonului estetic, au fost discutate

Scanned with CamScanner

insuficient cărţile care meritau: culegerea de cronici literare a lui Nicolae Manolescu de la Editura Aula, sintezele de istorie a literaturii semnate de Dumitru Micu, Ion Rotaru, Marian Popa, Eugen Negrici şi, mai recent, Alex. Ştefănescu. S-ar putea ca acesta din urmă să deranjeze mai mult, printr-un conservatorism revoltător pentru insurgenţi.

Revoluţionarii canonului, care s-au manifestat uneori obositor în presă, s-au mai resemnat, văzând probabil că nu e suficient să declari revoluţia canonului; ea mai trebuie şi făcută. Au observat (probabil, zic iarăşi) că revoluţia canonului nu o poate face nimeni, nici un critic, oricât de important, de unul singur. Nevoia de schimbare nu e de ajuns, dacă nu are ţinte negative foarte precise şi propuneri constructive, substitutive, la fel de precise, dar şi convingătoare. Iar schimbarea, pentru a fi consacrată, are nevoie de contribuţia mai multor factori.

S-a mai observat, de către cei cu o minimă perspicacitate, că nu poate fi schimbat canonul estetic al literaturii române contemporane lovindu-l necugetat la cap, adică la vârful ierarhiei, care se dovedeşte bine şi durabil constituit. Marin Preda şi Nichita Stănescu rezistă contestărilor unor revoltaţi fără discernământ. Eventualele erodări nu se pot produce dacă începi ofensiva tocmai împotriva părţilor celor mai dure şi, prin urmare, durabile (repet). Contestările ce pot avea succes trebuie să înceapă cu părţile mai slabe ale canonului estetic (neomodernist) al literaturii române contemporane. Întrebarea e care sunt acestea. Am un răspuns. În ciuda unor investiţii de speranţe, operele epice ale unor Eugen Barbu şi Petru Dumitriu au suferit o uzură morală al cărei efect se resimte din ce în ce mai mult. Devine clar că Eugen Barbu şi Petru Dumitriu nu pot fi egalii lui Marin Preda. Chiar cred că nu vor rezista nici pe un rang imediat inferior; prin urmare, într-un orizont de timp previzibil Eugen Barbu şi Petru Dumitriu pot ieşi din raza de interes a scriitorilor canonici. Revenirea lui Petru Dumitriu în prim plan, în perioada postdecembristă, a fost înşelătoare: le-a dat unora impresia (pripită) că ar fi cel mai important scriitor postbelic. Ceea ce s-a dovedit sau e pe cale de a se dovedi că nu e adevărat.

Căderi în rang sau ieşiri din sfera canonului au mai suferit de-a lungul timpului: Zaharia Stancu, Geo Bogza, Maria Banuş, Titus Popovici, A. E. Baconsky, Eugen Jebeleanu, Alexandru Ivasiuc, Ioan Alexandru, Ion Gheorghe, Fănuş Neagu, Cezar Baltag, Adrian Păunescu. Vorbesc de scriitori importanţi, care au contat la un moment dat în bătălia canonică. Acestea sunt victimele cele mai notorii ale tendinţei de simplificare a canonului pe măsură ce se constituie. El are la început (mă refer acum la perioada postbelică, aceea a neomodernismului) foarte mulţi candidaţi credibili pentru canonizare, dintre care se înregistrează pe parcurs pierderi considerabile, din diverse pricini. Nu am presentimente prea bune, adică optimiste, nici pentru scriitori ca Geo Dumitrescu, Gellu Naum, Mircea Ivănescu, I. D. Sîrbu, introduşi foarte vârtos printre mizele anilor '90. Repet: lista canonicilor are tendinţa continuă să se simplifice, nu să se îmbogăţească – fapt obiectiv care a fost ignorat de toţi participanţii la discuţiile postdecembriste despre canon.

Curios e că unii critici vor să pună în locul vârfurilor greu de doborât tocmai scriitori marginali, onorabili, dar a căror operă e incapabilă să intre în competiţia la vârf. Nu poţi să lupţi împotriva lui Nichita Stănescu, Marin Sorescu şi Ana Blandiana cu Mihai Ursachi, Constantin Abăluţă, Ileana Mălăncioiu şi Angela Marinescu, dintr-o pricină pe care o vede de la distanţă orice cunoscător: opera celor din urmă e mult mai restrânsă, univocă, lipsită de complexitatea, profunzimea şi prestigiul public, pe care le-au dobândit cei dintâi. S-a văzut (de către cine a

Scanned with CamScanner

vrut să vadă) că Marin Preda, Nicolae Breban, D. R. Popescu, Ştefan Bănulescu şi Augustin Buzura nu pot fi substituiţi cum ai bate din palme de către Radu Petrescu, Mircea Horia Simionescu, Costache Olăreanu, Mircea Ciobanu şi Livius Ciocârlie. Să se observe că eu am contrapus aici, pe cele două liste, numai scriitori importanţi, de anvergură, cu operă încheiată sau de vârstă venerabilă. Am contrapus primilor (celor consacraţi în canon) scriitori care au conţinut în opera lor virusul schimbării estetice spre o altă epocă (spre postmodernism). Se poate discuta dacă Leonid Dimov sau Mircea Ivănescu pot ataca Everestul canonului estetic al poeziei, sau I. D. Sîrbu, N. Steinhardt şi Sorin Titel pe cel al prozei. Dar e nefiresc să introducem în discuţie scriitori mai tineri, cu o operă în desfăşurare sau situaţi total în afara unei speranţe imediate de clasicizare. E foarte nepotrivit să-i împingem în această bătălie pe Adrian Popescu, Virgil Mazilescu, Eugen Uricaru, Gabriela Adameşteanu, Ştefan Agopian, Mircea Cărtărescu, Mircea Nedelciu, Gheorghe Crăciun, Cristian Popescu etc. Ei fac parte din altă distribuţie, din alt film (acela al postmodernismului), aflat în plină desfăşurare.

Eu mă gândesc că surprize interesante în bătălia canonică pot veni din introducerea unor forţe proaspete, capabile de şoc şi deci de producerea de schimbări în canon, forţe venite din direcţii neaşteptate, dar dătătoare de prestigiu şi capacitate de impact dacă operele aduse în discuţie au suficiente argumente: complexitate, profunzime, indice de noutate, consacrare în conştiinţa critică şi în conştiinţa publică, resurse de clasicizare: dinspre generaţia războiului (Radu Stanca, Ştefan Augustin Doinaş, Ion Caraion, Emil Botta) sau dinspre un exil încă insuficient asimilat sau reintegrat (Vintilă Horia, Dumitru Ţepeneag, Bujor Nedelcovici, Norman Manea). Cred că şi Mircea Eliade (prin proza postbelică) ar trebui introdus mai ferm în discuţia despre canonul estetic al literaturii române contemporane. E greu să evităm amestecul, în această competiţie, dintre scriitorii neomodernişti şi scriitorii postmodernişti. De aici provin cele mai multe confuzii când discutăm prea relaxat despre schimbarea de canon. Se introduc fraudulos, ca propunere, scriitori postmodernişti în lista înnoită a unui canon al neomodernismului. În acest fel se confundă *schimbarea de canon* (de la neomodernism la postmodernism) cu *schimbarea în canon* (adică revizuiri în ierarhia scriitorilor noştri neomoderni).

2. Canon după canon

Rupturile dintre epocile literare româneşti sunt foarte mari, până la a se crea incompatibilităţi între valorile uneia şi ale celeilalte care îi urmează. Disjuncţiile sunt amplificate de conflictele sau diferenţele politice, evidente dacă amintesc anii de cumpănă sau de graniţă între epoci: 1918 desparte epoca marilor clasici (a epigonilor lor şi a simbolismului incipient) de perioada modernismului interbelic; 1945 anunţă proletcultismul. Următoarele două date pe care le invoc nu sunt atât de ferm şi nici atât de clar conotate politic: după 1960 urmează neomodernismul, iar aproximativ după 1980 se declanşează (la noi) ofensiva explicită a postmodernismului, prin scriitorii optzecişti. Lucrurile sunt îndeobşte cunoscute. Ceea ce vreau să subliniez e că fiecare din aceste epoci îşi edifică un canon literar propriu, aproape independent de cel din epoca anterioară. De pildă, pur şi simplu se creează impresia că în perioada comunistă (fisurată, despărţită în proletcultism şi neomodernism) sau în perioada postcomunistă (un amestec de postmodernism cu o cultură de divertisment) iau naştere *alte literaturi* faţă de epocile anterioare (ştiu că nu spun o noutate). Iar fiecare altă literatură îşi creează, după îndelungi şi dramatice cristalizări, propriul canon.

Scanned with CamScanner

Prin urmare, schimbarea de epocă atrage schimbarea de canon, în două sensuri: pe de o parte epoca nouă operează mici modificări sau ajustări în vechiul canon, pe de altă parte se constituie un nou canon, în funcţie de spiritul noii epoci. Imediat după 1918, E. Lovinescu impune un program de revizuiri (început mai devreme), în care contestă validitatea poeziei filosofice a lui Eminescu, îi contestă succesiv pe Caragiale, Maiorescu, Gherea, Vlahuţă şi pregăteşte terenul pentru afirmarea unei noi literaturi. Rezultatul acestei acţiuni critice este că se consolidează de fapt, oarecum paradoxal, canonul literaturii noastre clasice (pentru că rezistă contestărilor) şi se prefigurează o nouă ordine de valori, cu alte nume, de la Rebreanu la Hortensia Papadat-Bengescu şi de la Arghezi la Ion Barbu. Acest al doilea sistem de valori nu i se substituie celui dintâi, ci se întemeiază alături, la concurenţă. Primul sistem, adică primul canon, deja bine configurat, nu poate fi anulat, în ciuda contestărilor, care nu fac decât să-l consolideze.

La fel s-a întâmplat în raportul (peste hiatusul proletcultist) dintre neomodernism şi modernismul interbelic. La fel se întâmplă în conflictul dintre postmodernism şi neomodernism. Postmodernismul are tendinţa (prin unele puseuri de contestări) să anuleze neomodernismul sau să i se substituie. Rezultatul nu poate fi decât unul singur: canonul neomodernist va ieşi consolidat, clarificat şi simplificat din această bătălie canonică (adică redus la valorile lui esenţiale). Epoca postmodernă vrea să opereze modificări drastice şi răsturnări în canonul neomodernist. Vrea să-şi impună propriile valori într-un sistem cu care acestea nu sunt compatibile. Cel puţin aceasta este impresia mea: Nichita Stănescu înlocuit cu Mircea Ivănescu; sau Marin Preda şi Nicolae Breban înlocuiţi cu Mircea Horia Simionescu şi Dumitru Ţepeneag înseamnă dorinţa de infiltrare a unor valori postmoderne într-un sistem/un canon neomodernist. De aici apar confuziile, care devin şi mai mari când scriitorii consacraţi ai postbelicului sunt substituiţi (în imaginaţia critică a unei campanii radicaliste) de scriitori mult mai tineri, cum sunt Mircea Cărtărescu, Ştefan Agopian sau Gheorghe Crăciun, fără îndoială valoroşi, dar care fac parte dintr-o *altă literatură* decât Nichita Stănescu, Marin Sorescu, Ana Blandiana, Nicolae Breban şi Augustin Buzura. Canonul deja solid constituit spre sfârşitul epocii comuniste, prin efortul unei critici estetice lucide şi înţelepte, nu poate fi destructurat. El nu este, de fapt, canonul epocii comuniste (cum cred contestatarii postdecembrişti, care vor să-l pună pe seama regimului politic), ci este *canonul estetic al neomodernismului*, în care nu se mai poate interveni pentru ajustări decât în foarte mică măsură. Repet: canonul neomodernist, cu Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu şi Nicolae Breban în vârf, nu este opera regimului comunist, ci opera criticii estetice şaizeciste (Nicolae Manolescu, Eugen Simion etc.). După 1980 sau după 1989 se întemeiază, pur şi simplu, alături, alt canon, dacă nu cumva postmodernismul acţionează dizolvant faţă de mentalitatea canonului literar unic. O elegie pentru canon putem murmura şi noi, pe urmele melancoliei lui Harold Bloom. În postmodernismul pluralist şi relativist nu există un canon unic, nici ierarhii severe, unanim acceptate, pentru că nu există doar un public de elită (al cărui rol decisiv se pierde în democraţia dizolvantă a grupurilor de interese estetice sau non-estetice limitate). Mai multe tipuri de public cer mai multe tipuri de literatură, după principiul consumului şi al plăcerii. Un canon unanim acceptat este, de altfel, o pură iluzie. Postmodernismul trimite, de fapt, canonul estetic spre lada de gunoi a teoriei şi a istoriei literare.

Pentru perioada postcomunistă (extrem de nerăbdătoare pentru consacrarea unei schimbări, ca şi perioada imediat de după 1918, după 1945 sau după 1960) este prea devreme să

Scanned with CamScanner

vorbim de un canon al ei, fundamental nou şi bine consolidat (dacă nu cumva e chiar impropriu). Prefigurări există, putem întrevedea ce va fi, încotro se va îndrepta selecţia. Înversunarea cu care se contestă configuraţia vechiului canon arată, în fond, că deocamdată ideea de canon nu e întru totul perimată.

Canonul literaturii interbelice (= canonul modernismului) nu a fost afectat pe termen lung (ci numai destabilizat pentru scurtă vreme) de noua literatură (sau falsa literatură) ce apărea după 1945. Proletcultismul a făcut tabula rasa din modernismul interbelic, dar nu pe un principiu estetic, ci în virtutea unei contestaţii politice anti-burgheze. Am înregistrat o severă punere în criză a modernismului, o contestare radicală a lui în anii imediat postbelici (1948-1959), iar după aceea asistăm la o restauraţie a esteticului, perspectiva critică se limpezeşte şi-i reabilitează pe Arghezi, Blaga, Ion Barbu, Rebreanu, Hortensia Papadat-Bengescu şi pe ceilalţi. În deceniul 1960-1970 am asistat la desfăşurarea în paralel a două fenomene: pe de o parte, canonul literaturii interbelice a fost restaurat şi confirmat în termenii lui esenţiali de către noua critică, pe de altă parte apăreau marii scriitori ai noii epoci, scriitori care candidau pentru un loc într-un nou canon – cel al neomodernismului. Criticii şaizecişti au fost rezonabili în edificarea noii construcţii (noua ierarhie de valori), căci nici o clipă nu s-au gândit să-i substituie pe Marin Preda, Nichita Stănescu sau Nicolae Breban lui Liviu Rebreanu, Arghezi sau Camil Petrescu. Prin comparaţie, ne apare ca nerezonabilă tentativa unor critici de a-i aneantiza sau de a-i diminua considerabil pe Marin Preda sau Nichita Stănescu şi de a-i înlocui cu scriitori postmoderni sau optzecişti. Adevărata miză, după cum ne învaţă istoria literară, constă în construcţia unui nou canon (dacă se poate), iar nu în distrugerea celui vechi. Căci acţiunea critică distructivă a ierarhiei neomoderniste se dovedeşte imposibilă, pentru că e foarte bine constituită. De aceea am vorbit de rezistenţa vechii ierarhii de valori sau a vechiului canon – opinie care i-a intrigat teribil pe unii critici. Nu eu sunt conservator, ci acest canon are inerţia de a rezista, indestructibil. Eu nu am făcut decât să constat acest fenomen, care scapă celor cu o cultură literară precară. Pentru că e mai aproape de noi, acest canon pare mai la îndemâna nervozităţii unor contestatari improvizaţi. Dar, în fond, acest canon mai recent are aceeaşi rezistenţă ca şi canonul modernismului interbelic sau canonul literaturii clasice. Contestarea totală a lui Nichita Stănescu, a lui Marin Preda, a lui Nicolae Breban sau a lui Marin Sorescu mi se pare o curiozitate de acelaşi fel cu contestarea lui Arghezi, a lui Blaga sau a lui Rebreanu: o simplă bizarerie. Evident că un critic are tot dreptul să nu agreeze literatura unuia sau altuia dintre cei menţionaţi, dar dacă un mare scriitor nu e pe placul lui şi criticul îşi exprimă acest dezacord nu înseamnă că face revizuire de canon. Canonul clasic, canonul modernismului interbelic sau canonul neomodernismului postbelic au tendinţa să se instaureze în timp ca realităţi estetice obiective, stânci nedislocabile şi neerodabile, înălţate într-o mare de incertitudini şi de instabilităţi.

Câţiva ani postdecembrişti am asistat la contestarea radicală a întregii literaturi din perioada comunistă – fenomen echivalabil, după părerea mea, cu negativismul proletcultist, îndreptat împotriva „literaturii burgheze" a interbelicilor. Vina burgheză (inventată şi acuzată ca un păcat fără mântuire) a fost substituită de noii contestatari de vina comunistă (de asemenea inventată, dacă este pusă în seama unei valori realizate fără compromis politic). În discuţie era, deci, într-o primă instanţă, nu doar o schimbare a canonului, în sensul de a opera remanieri în interiorul lui, ci o negare radicală, o substituire integrală a lui cu alte

Scanned with CamScanner

valori sau chiar în sensul de reducere la zero. Şi contestatarii proletcultişti, şi contestatarii postdecembrişti considerau, cu o la fel de vinovată obtuzitate şi cu o la fel de înverşunată politizare a atitudinii, că *totul* este compromis, putred, în epoca anterioară şi nici o valoare nu a scăpat neiradiată şi neinfestată – prin urmare, nimic nu ar mai fi de recuperat. E celebra opinie a lui Ioan Petru Culianu (opinie a cărei paternitate s-a pierdut cu timpul), conform căreia România comunistă a fost „o Siberie a spiritului". Ne putem întreba ce e comunist în cele mai bune romane ale lui Nicolae Breban, Augustin Buzura, George Bălăiţă sau în poezia lui Leonid Dimov, ce e comunist în cele mai bune poeme de Nichita Stănescu sau Marin Sorescu, ce e comunist în *Cartea Milionarului* de Ştefan Bănulescu sau ce e comunist în judecăţile lui Nicolae Manolescu, care au impus sau au contribuit decisiv la impunerea unei ierarhii de valori durabile, care constituie canonul neomodernist? Deci nu toată literatura scrisă în timpul comunismului a fost infestată, nu toată e compromisă. Perioada comunistă nu a fost, din fericire, un deşert al literaturii române sau o Siberie a spiritului (au mai spus-o şi alţii). Acum ştim mai bine acest adevăr decât în 1990-1995 şi suntem mai pregătiţi să-l acceptăm.

Cine confundă canonul neomodernist, unul esenţialmente estetic, cu un canon ce ar fi fost creat de regimul comunist, pe un principiu politic, greşeşte, după părerea mea, fundamental. Canonul neomodernist nu e comunist din pricină că s-a născut în timpul comunismului. E o falsă deducţie.

Canonul neomodernist se înalţă în urma noastră din ce în ce mai limpede, ca un munte profilat pe un cer senin (trecutul s-a limpezit). În faţa noastră, spre un orizont nu prea îndepărtat, obturat de un cer noros, se profilează un nou canon ca o movilă deocamdată modestă (viitorul e tulbure). Misiunea nobilă a criticii actuale e să facă să crească un munte din moviliţa din faţa noastră (deziderat posibil şi obligatoriu), nu să facă o moviliţă din muntele din spatele nostru (lucru, de altfel, imposibil).

3. Învăţături despre canon

Discuţiile despre canon, mai aprinse în urmă cu patru-cinci ani, temperate sau absente acum, s-ar putea relansa. Dar nu fără a ţine cont de câteva învăţăminte posibile şi profitabile, desprinse din experienţa publicistică mai mult sau mai puţin recentă. Eu însumi ştiu că m-am păstrat uneori în aproximaţii teoretice şi oarecari incertitudini practice. De pildă, ştiu acum mai bine decât altădată că schimbarea de canon e cu totul altceva decât schimbarea în canon. Ştiu că multe dintre confuziile altora provin din această zonă, din acest amestec de probleme. S-a discutat simultan despre tranziţia de la neomodernism la postmodernism, de la comunism la postcomunism, despre revizuiri şi modificări în ierarhia literaturii contemporane, ca şi cum ar fi cam acelaşi lucru, când, în fond, sunt probleme foarte diferite.

Dezbaterile despre canon, anunţate în forme apropiate în revistele literare, au uitat originile, pe unul dintre cei mai importanţi critici care au declanşat furtuna: pe Harold Bloom. O chestiune elementară este distincţia pe care o face H. Bloom între canoanele din trei mari epoci: epoca aristocratică, epoca democratică şi epoca haotică. Sugestia ar fi că despre canon nu se poate discuta corect şi profitabil fără a ţine cont de spiritul unei epoci. Mergând mai departe, înclin să cred că trebuie să dăm unui anume canon o circumscriere istorică mai precisă, pentru că diferenţele sunt considerabile de la un secol la altul şi, uneori, chiar de la o perioadă la alta în interiorul aceluiaşi secol. Într-un fel este gândit canonul în prima jumă-

Scanned with CamScanner

tate a secolului XX (chiar dacă termenul de „canon estetic" sau „canon literar" lipsea) şi cu totul altfel în a doua jumătate. Noi înşine, astăzi, suntem obligaţi să gândim diferenţiat aceste epoci sau intervale, pentru că valorile, gusturile, percepţia publică, atitudinea faţă de literatură sunt radical schimbate.

Impactul postmodernismului asupra ideii de canon şi impactul postmodernismului asupra configuraţiei canonului neomodernist sunt extrem de mari. Discuţia despre canon în general, fără nici un determinativ şi fără o aplicaţie limitată, nu duce nicăieri, decât, eventual (în cel mai bun caz) într-un capitol de teorie literară, un dicţionar de termeni literari sau (printr-o extremă concizie) într-un dicţionar enciclopedic. Deşi deficienţa tuturor discuţiilor de la noi, de până acum, despre canon, este la nivel teoretic, adevărata miză a unei asemenea discuţii nu trebuie să fie una teoretică, ci una practică, vizând selecţia şi configuraţia canonului dintr-o anumită etapă a literaturii române. Evident că interesul cel mai mare de clarificare este pentru literatura română din a doua jumătate a secolului XX.

Schimbarea de canon (de la estetic la non-estetic sau de la neomodernism la postmodernism) înseamnă altceva decât schimbarea în interiorul unui canon (adică revizuiri şi modificări posibile, dezirabile, în lista fundamentală de autori sau de opere). Corect şi profitabil este să discutăm despre schimbări în canonul neomodernismului, încă nu total şi definitiv aşezat, dar în mare parte clarificat.

În canonul neomodernist intră (sau ar trebui să intre) numai scriitori cu o operă încheiată sau aproape încheiată, scriitori clasicizaţi sau în prag de clasicizare. De aceea, e firesc să introducem în bătălia canonică a neomodernismului numai scriitori din generaţia războiului (Marin Preda, Eugen Barbu, Petru Dumitriu, Radu Stanca, Ştefan Augustin Doinaş, Ion Caraion, Emil Botta, Radu Tudoran, Geo Bogza) şi din generaţia '60 (toate numele cunoscute, de la Nichita Stănescu la Petre Stoica şi Şerban Foarţă, din primul sau din al doilea val de poeţi şi prozatori). Candidaţi târzii pot fi ultimii neomodernişti, cei din generaţia '70, de la Adrian Popescu şi Eugen Uricaru la Mircea Dinescu, Emil Brumaru şi Gabriela Adameşteanu. Discuţia despre canonul neomodernist devine extrem de interesantă în momentul în care încercăm să scoatem configuraţia lui de sub dominaţia şaizecistă. Iar concurenţi veritabili, ca anvergură a operei şi posibilităţi de clasicizare, pentru Nichita Stănescu şi Marin Sorescu, pentru Nicolae Breban şi Augustin Buzura, se găsesc numai în generaţia războiului (repet): Ştefan Augustin Doinaş, Ion Caraion, I. D. Sîrbu, Emil Botta sau printre marginali ca Alexandru Vona şi Sorin Titel. Sunt de luat în seamă contribuţiile exilului, din categoria lui Mircea Eliade şi Vintilă Horia, poate singurele candidaturi credibile şi periculoase pentru vârful ierarhiei şaizeciste. Dar despre toţi aceşti scriitori (şi despre alţi câţiva, nu mulţi) discutăm în sfera canonului (subliniez:) *neomodernist*.

Scriitorii postmoderni, a căror presiune nu o putem ignora, prin excelenţă anticanonici, nu pot intra decât la periferia canonului neomodernist, ca o extravaganţă fără sorţi de izbândă, o vegetaţie pitorească şi ameninţătoare. Între ei şi scriitorii neomoderni există de fapt o incompatibilitate de principiu. De aceea mi se pare improprie revizuirea canonului neomodernist prin infiltrarea ilicită a unor mari scriitori postmoderni, din *altă lume*, ca Dumitru Ţepeneag, Mircea Ivănescu, Leonid Dimov, Radu Petrescu, Mircea Horia Simionescu. Ei strică omogenitatea neomodernismului, îndeplinesc o funcţie destabilizatoare, dar fără nici o şansă, după părerea mea, de a accede la putere, adică la vârful ierarhiei neomodernistilor. Ar fi un exemplu de falsă revizuire a canonului neomodernist, de altfel

Scanned with CamScanner

imposibilă tocmai pentru că scriitorii postmoderni pe care i-am enumerat fac parte dintr-o *altă literatură*. Eroarea ar fi de aceeaşi natură dacă am încerca să-i introducem pe Nichita Stănescu şi Marin Sorescu în canonul primului modernism, alături de Tudor Arghezi şi Lucian Blaga. Ea nu este atât de evidentă în cazul postmoderniştilor invocaţi pentru că ei sunt contemporani cu neomoderniştii, dar este frapantă dacă vrem să-i aşezăm în acelaşi tip de literatură şi în acelaşi canon pe Augustin Buzura şi Dumitru Ţepeneag. Recunosc că discuţia poate intra în impas în momentul în care cineva ar ţine cu tot dinadinsul să-i considere şi pe Nichita Stănescu sau Marin Sorescu în bună parte postmoderni. Dar m-aş opune unei asemenea extensii a postmodernismului.

Când un canon estetic (al clasicismului, al romantismului, al modernismului etc.) s-a constituit şi s-a impus în conştiinţa critică şi în conştiinţa publică, el are tendinţa să se conserve. În timp, biruie o mare tendinţă inerţială, de nestăvilit. Locurile lui Eminescu, Creangă, Caragiale, Slavici (şi al lui Maiorescu, criticul legislativ al momentului) sau ale lui Arghezi, Blaga, Sadoveanu, Rebreanu, Camil Petrescu (deopotrivă cu al lui E. Lovinescu, eroul canonizator) în cadrul modernismului interbelic nu pot fi modificate de nici o revoluţie, fie ea politică, fie ea estetică. Răsturnările de ierarhii estetice sunt simple iluzii, întreţinute de răsturnările din ierarhiile de tip politic. E adevărat că, în mod excepţional, se pot înregistra ascensiuni neaşteptate într-un canon considerat încheiat sau închis. Ioan Slavici a fost impus printre clasici, cu statut definitiv, abia după *Istoria*... lui G. Călinescu din 1941. G. Bacovia a fost considerat un mare poet numai începând cu anii 1960-1970 şi abia atunci a fost aşezat alături de Arghezi, Blaga şi Ion Barbu.

Tendinţa unui canon recent constituit, cum e canonul neomodernist, este să se simplifice, nu să se îmbogăţească. La vârf nu sunt posibile modificări decât în caz excepţional. Iacob Negruzzi şi alţi junimişti minori, ca şi extrajunimişti ca Alecsandri sau Hasdeu, au pierdut cursa clasicizării. Coşbuc, Goga, Duiliu Zamfirescu au căzut în hăul dintre două epoci şi două canoane. Macedonski are o situaţie ingrată. Ei (şi ei!) au fost victimele unei astfel de simplificări. La fel, au căzut din canonul neomodernist scriitori bine cotaţi de critica interbelică sau de public: Ion Pillat, Ion Minulescu, Ionel Teodoreanu, Cezar Petrescu. Ascensiunile spectaculoase de tip Bacovia, validate pe termen lung, sunt rare. Ascensiuni spectaculoase pe termen scurt se pot înregistra ca simple curiozităţi de istorie literară. Din această categorie cred că au făcut parte revenirile din perioada postdecembristă ale unor scriitori ca Petru Dumitriu, Paul Goma, I. D. Sîrbu – care, după părerea mea, nu au şanse să intre în canon. Dar tentativele, revenirile lor în actualitate au impresionat.

Postmodernismul, relativist şi pluralist, distruge canonul unic şi, probabil, însăşi ideea de canon, într-un mod similar cu avangardismele, dar fără violenţa lor negativistă.

Lupta optzeciştilor împotriva şaizeciştilor pentru un loc în canon este zadarnică, pentru că ei fac parte din sisteme estetice radical diferite, din epoci diferite, din *literaturi diferite*. Ea seamănă, prin unele violenţe distructive, cu lupta proletcultiştilor împotriva scriitorilor interbelici, pe care îi voia aneantizaţi. Pe termen scurt, realismul socialist şi-a creat iluzia unei substituţii a canonului modernist (negat radical şi total), pe termen lung nu au realizat nimic. Ierarhia interbelică a rămas neclintită, după cum s-a putut constata în anii 1960-1970, la revenirea criteriului estetic. S-a conservat intactă şi astăzi, după mai mult de şase decenii. G. Călinescu în *Istoria*... sa din 1941 a produs ultimele clarificări.

Pentru canonul didactic sau canonul literaturii naţionale, adevărata problemă de viitor este care dintre scriitorii neomodernişti sau, în general, ai perioadei postbelice (incluzând

Scanned with CamScanner

deci şi postmodernismul) rezistă sau vor rezista alături de scriitorii clasicizaţi în panteonul naţional. Cine va fi consacrat alături de Eminescu, Caragiale, Arghezi, Rebreanu şi Sadoveanu? Răspunsul a fost dat: Marin Preda şi Nichita Stănescu – cu certitudine, probabil şi Marin Sorescu – nu e tocmai cert. Rămâne de văzut dacă în perioada imediat următoare vor apărea modificări. Nu prea cred, deşi reducerile la cele două sau trei nume mi se par simplificări prea drastice ale canonului neomodernist, după cum e reflectat în canonul didactic. Singura mea speranţă este clasicizarea lui Ştefan Augustin Doinaş. Prevăd sau presupun o promovare ulterioară (adică de acum încolo) a lui Ştefan Augustin Doinaş, similară cu a lui Bacovia în canonul literaturii interbelice, după ce jocurile (adică ierarhiile) păreau definitiv făcute.

Scanned with CamScanner

COMUNICĂRI

Canonul şcolar: autori canonici/texte canonice

Canonul şcolar. Forme canonice

Canonul cititorului

„Revizuiri" dorite în canonul şcolar

Canonul şcolar. Puncte de vedere

Scanned with CamScanner

Canonul şcolar: autori canonici/texte canonice

**Rădiţă Gheorghe, Georgeta Stanciu,
Mirela Miron, Constantin Schiopu,
Andreea Târziu-Gal, Alina Tonea**

CULTURA MEMORIEI PRIN LECTURĂ

Rădiţa Gheorghe
Şcoala *Ion Creangă*, Buzău
Georgeta Stanciu
Şcoala *Dionisie Romano,* Buzău

Activitatea profesorului la obiectul limba şi literatura română, în condiţiile unei dinamici sociale explozive, riscă să fie considerată vetustă, nesemnificativă, lipsită de consecinţe imediate. Cunoaşterea lumii pe cale ficţională pare să fie în contradicţie cu societatea actuală, mobilă, rapidă, alunecoasă, pragmatică.

Pentru domeniul lecturii şcolare prioritară este reechilibrarea poziţiei cititorului în raport cu biblioteca, cu librăria pe baza unei noi politici educaţionale a cărţii, a învăţării continue a lecturii într-un context cultural saturat de informaţie, a instituirii lecturilor plurale, prin cultivarea spiritului critic şi a discernământului valoric.

Cuvântul scris, poezia, proza publicate în volum de autor, artisticul „intimidează" consumatorul de azi doreşte un text simplu, cu înţeles imediat, fără interpretări, adaptat unui profil pragmatic. Este cunoscută reticenţa tinerilor de a mai citi, chiar şi în perioada şcolarităţii din cauza prezenţei altor surse de informare sau a atitudinii personale. O statistică recentă arată că actuala generaţie de elevi cunoaşte un număr de cuvinte substanţial mai scăzut decât cea anterioara. Disponibilitatea de comunicare a elevilor este mai scăzută decât a generaţiei precedente. Capacitatea elevilor noştri de a se exprima în scris şi oral este într-o continuă scădere

De aceea, credem într-o abordare adecvată a textelor literare ce aparţin scriitorilor canonici, considerate modelele de stil literar. Ca urmare, cultivarea limbii române prin textele canonice devine o activitate complexă ce are ca dominante atractivitatea şi adaptarea la cotidian.

În volumul *Literatură şi civilizaţie – scriitorii români canonici şi reforma curriculară,* apărută la Editura Universităţii Transilvania din Braşov în anul 2008, Andrei Bodiu abordează un subiect de mare actualitate la care ne afiliem, în practica pedagogică: „Cum se dobândesc cuvintele".

Încă din primele săptămâni de şcoală, când nu este încheiat procesul de acomodare cu noul regim de viaţă, învăţătorul îl învaţă pe micuţul său şcolar să folosească cuvântul, să-l stăpânească mai întâi, ca apoi să-i găsească combinaţii dintre cele mai variate. Povestirile lui Ion Creangă devin modelul în jurul cărora dascălul îşi construieşte „lecţia de gramatică"

Scanned with CamScanner

pentru micuţii şcolari. Cu ajutorul cuvântului, copilul învaţă să gândească, căci fără ajutorul cuvintelor nu ar fi posibile limbajul interior şi limbajul exterior. Programa şcolară a rezervat suficiente ore acestei perioade şi odată cu reactualizarea conţinutului textelor lui Creangă, şcolarii sunt iniţiaţi şi în arta povestirii. La început copilul alcătuieşte propoziţii simple, din două, trei cuvinte, ce se remarcă prin naivitatea conţinutului. Toate formulările lor sunt de tipul: „Iedul fuge". „Iedul doarme". „Capra face mâncare".

Totuşi chiar şi acum este important ca elevii să ştie ce face un personaj, ce funcţie îndeplineşte; cine săvârşeşte acţiunea, ce mijloace utilizează pentru a o săvârşi (persuasiune, înşelătorie, violenţă, magie etc.) şi în ce scop o face (pentru a face rău, a ajuta, a se distra).

Comunicarea începe cu alegerea cuvântului şi cu situarea lui într-un anume context pentru a exprima cel mai bine ideea pe care dorim să o transmitem. Elevul trebuie să conştientizeze că scriitorul este un bijutier, lucrează cu pasiune asupra fiecărui cuvânt şi numai astfel el devine o individualitate creatoare. Ceea ce conferă originalitate scriitorului este extraordinara sa intuiţie şi imaginaţie în modelarea faptelor de limbă, desigur în limitele normelor gramaticale. Manualele inserează în paginile lor texte literare diverse. Cuvintele lor sunt sunt unităţi de diferenţiere stilistică prin faptul că pot ilustra o epocă sau un mediu (arhaisme) prin felul de a se exprima al unui personaj regiunea de unde este el, dar cuvântul însuşi se poate învoi ca sens prin îmbinarea lui în sintagme stilistice.

Amintiri din copilărie creează imaginea complexă, colorată a mediului rural; „povesteşte, potrivit afirmaţiilor criticului G. Călinescu, „copilăria copilului universal", „vorbeşte ca un povestitor, ca un om care stă pe laviţă şi istoriseşte altora, fiind el însuşi erou al naraţiunii".

Mihail Sadoveanu, care a cunoscut aşa de bine mediul în care a trăit şi a scris Creangă, a demonstrat cu argumente solide că opera lui Creangă nu este o simplă culegere de poveşti, auzite din popor, nici redarea simplă a unor amintiri trăite la ţară, ci o adevărată creaţie, lucrată cu finеţe şi gust, cu o conştiinţă a valorilor cuvântului, care produce efecte estetice adânci, unice.

Elevii recunosc că citesc greu Creangă, Sadoveanu, deoarece întâlnesc cuvinte, construcţii populare inactuale. Fraza, enunţurile au o sintaxă specifică autorilor, ce presupun o stare de spirit: tihna, plăcerea, vorbei spuse, dar şi ascultate. Elevii acuză faptul că nu-şi găsesc ritmul frazării în citire. Şi le-am dat dreptate.

Şi totuşi... Dincolo de dificultăţile de lexic, elevii înţeleg că opera ficţională prin emoţii, sentimente recreează o lume cu valorile ei sociale, etice, de comportament. Elevii s-au regăsit pe scara istoriei, la un moment dat, aproape ca o revelaţie. De aceea, le-a făcut mare plăcere să prezinte „jocurile" lui Nică şi „jocurile" copilului de azi. Au constatat că întoarcerea în timp îi ajută să se înţeleagă mai bine. Au accentuat mereu sintagma „pe vremea aceea" şi au observat diferenţele: nu se mai învaţă după ceaslov, nu mai pot fură pupăza, nu-i bate nimeni la şcoală, clasele de elevi nu mai sunt supravegheate de monitori.

Într-unul dintre ateliere, elevii au încercat să răspundă la două întrebări:

- Ce experienţe de viaţă trăieşte Nică, dar eu, copilul de azi?
- Mă ajută la ceva dacă eu cunosc experienţele prezentate de autor?

Scanned with CamScanner

1 Elevii au realizat pe baza *Amintirilor* şi a propriilor experienţe, un poster:

Jocurile lui Nică	*Jocurile mele*
➢ cu un băţ de lemn, gândindu-se că este un cal; ➢ sărea în spatele tatălui, crezând că îl sperie; ➢ copilul se lăsa ridicat în sus pentru „tâta – mare!"; ➢ se juca cu mâţele, „de-a biserica"; ➢ cânta ca şi când ar fi popă; ➢ asculta muzica lăutarilor; ➢ fraţii se luau la hârjoană înainte de a adormi; ➢ puneau „poşte".	➢ v-aţi ascunselea, pitita; ➢ cocoţata; ➢ leapşa; ➢ fripta; ➢ „Ţară, ţară, vrem ostaşi" ➢ şotron; ➢ baba oarba; ➢ coarda, elastic; ➢ căpriţa; ➢ fotbal; ➢ jocuri pe calculator; ➢ ascult CD.

Elevii au remarcat caracteristicile jocurilor şi cum influenţează personalitatea copilului în diferite epoci:

Jocurile lui Nică	*Jocurile mele*
✓ Jocurile sunt prezentate detaliat, nu enumerate, subliniind aspectul ludic, de apropiere între fraţi, între prietenii de joacă, de comunitate; ✓ Jocuri individuale care nu înstrăinează.	✓ Sunt alte jocuri; ✓ Cele individuale înstrăinează; ✓ Complexitatea personalităţii copilului de azi; ✓ El cunoaşte o altă dimensiune determinată de civilizaţie, de tehnologie;

Am constatat că:

✓Elevii se înţeleg mai bine prin comparaţie;

✓Au înţeles că evoluţia copilului se face şi în funcţie de evoluţia societăţii.

Au rămas însă şi constante:

✓jocul este activitatea proprie copilului;

✓predilecţia pentru jocul în echipă;

✓nevoia de dragoste, de ocrotire a copilului.

2. La a doua întrebare s-au punctat mai multe răspunsuri:

- elevii cunosc ce se întâmpla în trecut pe cale emoţională, nu ca la istorie;
- fac comparaţie cu ce este acum/cu propria experienţă de viaţă;
- le oferă posibilitatea să se transpună în acea lume fără jocuri de calculator, SMS sau CD, film SF;
- cunosc mentalitatea, comportamentele, relaţiile dintre oameni şi pot face comparaţie cu ce este astăzi;
- cunosc realităţi sociale, istorice şi libertăţile de atunci paralel cu ce este azi;
- cunoscând trecutul înţeleg mai bine prezentul şi pe cei din jur.

Ca profesori am constatat că generaţiile actuale sunt mai interesate de informaţii la obiect, seci, iar inflexiunile emoţionale sunt trecute pe planul al doilea.

Scanned with CamScanner

De aceea, credem că alături de o cultură a prezentului, e nevoie de o cultură a memoriei, nu în sensul paseist, nostalgic, ci prin valorificarea curiozităţii şi a raportării la prezent. Textul literar de valoare presupune efort din partea cititorului, de aceea e nevoie de educarea elevilor pentru înţelegerea trecutului. Dar ştim că revalorizarea operelor canonice o fac cititorii de azi, cu sufletul contorsionat, veşnic nemulţumit, cu tendinţa de înstrăinare, dar care au şi faţa spre viitor.

De aceea, încă din copilărie trebuie dezvoltat gustul pentru lectură, pentru ca, mai târziu, cuvintele lui Eminescu să devină idealul de viaţă al fiecărui om: „Citeşte! Citind mereu, creierul tău va deveni un laborator de idei şi imagini din care vei întocmi înţelesul şi filozofia vieţii".

AUTORI CANONICI ŞI CITATE CELEBRE
- CIRCULAŢIA TEMELOR ŞI MOTIVELOR ÎN LITERATURĂ -

Mirela Miron
Liceul Teoretic *Avram Iancu,* Cluj

„Totul s-a perfecţionat de la Homer încoace,
cu excepţia poeziei." Giacomo Leopardi, *Zibaldone*

Am urmărit în anul 2009 pe parcursul a câtorva ore de latină la clasa a XII-a, profil umanist, a Liceului *Avram Iancu* din Cluj Napoca, ce teme şi idei din textele poeţilor canonici latini, Lucretiu, Horatiu si Ovidiu, se regăsesc în unele texte din literatura română, aparţinând, la rândul lor, unor scriitori canonici. Elevii clasei a XII-a prin tragere la sorţi au primit câte un citat celebru si au avut ca sarcina de lucru ca în cadrul unui text argumentativ să îşi exprime părerea despre ideile din citate, folosindu-se de exemple din literatura română şi identificând astfel teme şi motive de circulaţie universală şi modul în care acestea se regăsesc în literatura română.

Elevii au lucrat pe patru grupe, urmând ca, în final, fiecare grupă să-şi aleagă citatul preferat. Cele patru citate selectate au concurat pentru alegerea, tot cu ajutorul argumentelor, a citatului preferat al clasei care ar urma urmând să fie folosit ca motto în albumele de final de ciclu liceal.

Mai concret, mai întâi a fost necesară selectarea citatelor după criteriul accesibilităţii, tematicii şi al gradului de răspândire a ideilor conţinute şi în alte texte literare. Nu a fost deloc dificil, deoarece este cunoscută capacitatea de sinteză, generalitate şi universalitate a scrierilor clasicilor. Citatele selectate au fost următoarele:

Grupa I
1. Ut pictura poesis! (Horaţiu, *Arta poetica*, 361)
2. Utile, dulci! (Horaţiu, *Arta poetica,* 361)
3. Aurea mediocritas (Horaţiu, *Ode,* 2, 10, 5)
4. Carpe diem (Horaţiu, *Ode,* 1, 11, 8)
5. Est modus in rebus, sunt certi denique fines. (Horaţiu, *Satire*, Cartea 1, satira 1,)

Scanned with CamScanner

6. Exegi monumentum aere perennius. (Horaţiu, *Ode*, 30, 1)
7. Quandoque bonus dormitat Homerus. (Horaţiu, *Ars poetica*, 35)

Grupa a II-a
1. Non opus est verbis, credite rebus. (Ovidiu, *Fastele* 2, 734)
2. Principiis obsta. (Ovidiu, *Remedia amoris*, 81)
3. Omnia mutatur, nihil interit. (Ovidiu, *Metamorfoze*, 15, 165)
4. Seris venit usus ab annis. (Ovidiu, *Metamorfoze*, 6, 2)
5. Odimus imodicos, experto credite, fastus. (Ovidiu, *Ars amatoria*, 3, 510-511).
6. Ut ameris, amabilis esto. (Ovidiu) — Fii amabil şi vei fi iubit
7. Inter utrumque tene, medio tutissimus ibis.(Ovidiu, *Metamorfoze* 2). Cel mai sigur e drumul de la mijloc

Grupa a III-a
1. Donec eris felix, multos numerabis amicos. (Ovidiu, *Tristiile*, 1, 39)
2. Fas est, et ab hoste doceri. (Ovidiu, *Metamorfozele*, 4, 428)
3. Felix qui, quod amat, defendere fortiter audet. (Ovidiu, *Amores*, cant 9, vers 9)
4. Finis coronat opus. (Ovidiu, *Heroides* 2, 85)
5. Hectora quis nosset, si felix Troia fuisset? (Ovidiu, *Tristii*, 4, 3, 75)
6. Quod latet, ignotum est, ignuti nulla cupido. (*Ars amandi*, 3, 397)
7. Materiam superbat opus. (Ovidiu, *Metamorfoze*, 2, 1-4)

Grupa a IV-a
1 Varium et mutabile semper femina. (Vergiliu, *Eneida 4*,569-570)
2. Timeo Danaos et dona ferrentes. (Virgiliu, *Eneida*)
3. Audaces, fortuna juvat. (Virgiliu)
4. Fugit irreparabile tempus. (Virgiliu, *Georgicele 3*, 284)
5. Labor omnia vincit improbus. (Virgiliu, *Georgice 1*,144-145)
6. Mens agitat molem (Virgiliu, *Eneida*, 6, 727)
7. Omnia vincit amor et nos cedamus amori. (Virgiliu, *Egloge*, 10, 6)

Activitatea propriu-zisă s-a desfăşurat în următoarele etape:

1. Citatele au fost distribuite prin tragere la sorţi după ce, anterior, au fost desemnaţi patru coordonatori de grupe care urmau să primească pe e-mail si să gestioneze textele produse de membrii grupelor.

2. Fiecare elev a redactat un text argumentativ de maxim o pagină având ca punct de plecare citatul tras la sorţi apoi l-a trimis prin e-mail atât coordonatorului grupei ca cât şi celorlalţi colegi de grupă. Ceilalţi membri ai grupei au votat şi au trimis coordonatorului citatul preferat şi textul argumentativ preferat.

3. Coordonatorul grupei a centralizat voturile stabilind citatul preferat de grupă, iar împreună cu autorul textului votat a colaborat la „cizelarea" textul cu care vor participa la etapa finală. Textul produs va fi reprezentativ pentru grupă şi va participa la etapa finală.

4. In clasă au fost citite cele patru citate susţinute de texte argumentative, urmând ca prin vot să se aleagă citatul reprezentativ pentru clasă, citat care va deveni motto pentru album, invitaţii etc.

Scanned with CamScanner

Iată şi textele finale, în care au fost exprimate părerile personale despere ideile din citatele preferate, aşa cum elevii le-au regăsit în literatura română:

Grupa 1
„Exegi monumentum aere perennius". (Horatiu, *Carmina III*, 30)
„Am înălţat un monument mai durabil decât bronzul".

Acest prim vers din *Carmina III*, 30 a lui Horatiu sugerează autoelogiul operei literare şi preaslăveşte autorul. Izvorul acestui citat poate fi întânit şi în *Phaidros* al lui Platon în care regele Egiptului,Thamos, afirmă: „Căci scrisul va aduce cu sine uitarea în sufletul celor care îl vor fi citit. Fiindcă oamenii, punându-şi credinţa în scris, nu-şi vor mai aduce aminte dinlăuntru şi prin puterea lor, ci din afară, cu ajutorul unor întipăriri străine".

Analizând etimologic termenul „monumentum" vom observa că, pe lângă sensul de „amintire" acesta înseamnă şi „a face atent, a îndemna, a recomanda" (monedo, monere, monui, monitum); asadar, oda horatiana îşi găseşte salvarea în sine, în ars poetica.

Întalnim elemente ale versului horatian şi în literatura română, la Lucian Blaga, Nichita Stănescu şi Tudor Arghezi.

„Un monument nalţat-am, care mai veşnic e decât arama" se reflectă în *Ars Poetica* lui Nichita Stanescu, în versurile: „Până la urma cuvintele, / Au trebuit să semene cu mine / şi cu lumea" atribuind cuvântului un rol chiar mai important decât acel monument de bronz.

Simbolul perfecţiunii îl putem întâlni în lecţia ştănesciană despre cub (*Lecţie despre cub*), însă privindu-se pe sine în afara perfecţiunii, pe făgaşurile imperfectului.

Horatiu a creat un monument mai veşnic decât bronzul, dar în urma „cioplirii cu o daltă de sânge, a lustruirii cu ochiul lui Homer, a sărutării cu gura infantei sau a dirijării de pontifex maximus", acesta va rămâne veşnic imperfect.

Grupa a II-a
„Principiis obsta." (Ovidiu, *Remedia amoris*, 91)
„Împotriveşte-te de la început răului."

„Spune un nu la început" semnifică înţelepciunea şi puterea omului de a spune „nu" înainte de a merge prea departe şi a fi prea târziu. Suntem în unanimitate de acord cu semnificaţia acestui citat aparţinând lui Ovidiu, regăsit in *Remedia amoris,* întrucât un „nu" bine socotit dinainte, poate micşora şi limita cu mult pierderea şi suferinţa.

În primul rând, valorile morale pot fi adesea confundate, fapt pentru care ar trebui să avem bine stabilite principiile după care să ne ghidăm în viaţă. Ideea acestui citat este ilustrată şi în literatura română, având ca exemplu pe Otilia Mărculescu, personajul eponim din romanul *Enigma Otiliei* de George Călinescu, care avea un comportament derutant pentru cei din jur, un exemplu este scena în care Felix îşi mărturiseşte iubirea prin intermediul unei scrisori, iar aceasta evită să-i dea un răspuns concret şi îi creează iluzii deşarte.

În al doilea rând, prin autoeducare putem evita situaţii neplăcute, renunţând la una aparent benefică, de moment, care în timp s-ar dovedi nefastă. Prin urmare, ar trebui să renunţăm la a ne face un scop din a obţine ceea ce dorim de la viaţă. Să luăm drept exemplu pe Ion al Glanetaşului, din romanul cu acelaşi nume de Liviu Rebreanu, care oscila între dorinţa bolnăvicioasă de a avea pământ şi iubirea faţă de Florica, neţinând cont de consecinţele obsesiei sale.

În concluzie, un „nu" spus la momentul potrivit poate fi benefic, evitând alunecarea între „da" şi „nu", care ar putea provoca nefericire.

Scanned with CamScanner

Grupa a III-a
„Felix qui quod amat defendere fortiter audet". (Ovidiu, *Amores)*
„Ferice e acela care îndrăzneşe să-şi apere iubirea cu toată bărbăţia".

Cele mai mari sacrificii din istoria umanităţii au fost făcute din iubire: Orfeu coboară în infern dupa Euridice; Maitreyi îşi părăseşte familia pentru Alan; Isolda îşi ia viata pentru a fi împreună cu Tristan pentru totdeauna. A iubi înseamnă a renunţa la tine, la egoul tău. A iubi este un sacrificiu, cuvânt provenit din latinescul „sacrum facere", iar orice sacrificiu este o faptă sacră. Exista două tipuri de sacrificii, *pentru* şi *din* iubire. În aserţiunea sa, Ovidiu susţine că iubirea, în starea ei genuină, presupune, în împlinirea ei, necesitatea de a-ţi depăşi condiţia prin sacrificiu.

Pe de o parte, sacrificiul pentru iubire implică acea dorinţă de a primi ceva în schimbul dragostei oferite. Un exemplu relevant este sacrificiul în numele dragostei în viziunea lui Eminescu, poet prin excelenţă romantic, al cărui eu îşi oferă viaţa în schimbul unei ore de iubire: „Reia-mi al nemuririi nimb / Şi focul din privire / Şi pentru toate dă-mi în schimb / O oră de iubire. „ (*Luceafărul*)

Pe de altă parte, după cum afirmă Antoine de Saint Exupéry, adevărata iubire începe de acolo de unde tu nu mai aştepţi nimic în schimb. Deşi rară, aceasta concepţie încă există şi reflectă întrutotul sacrificiul suprem din iubire. Puţine persoane oferă o dragoste necondiţionată, mai ales când aceasta este neîmpărtăşită şi totodată urmăreşte exclusiv binele persoanei iubite. O astfel de iubire, propune Mântuitorul Iisus Hristos oamenilor, acesta jertfindu-se pentru iertarea păcatelor şi pentru viaţa veşnică a acestora.

In concluzie putem afirma că, în plan uman nu există iubire sută la sută bsolută, totuşi ne putem apropia foarte mult de acest fel de dragoste care oferă totul, fără să ceară nimic în schimb, reuşind să treacă de egoismul tipic naturii umane. Astfel, ferice e acela care îndrăzneşte să-şi apere iubirea cu toata bărbăţia, sacrificându-se în numele iubirii.

Grupa a IV-a
„Timeo Danaos et dona ferrentes." (Vergiliu, *Eneida,* II, 49)
„Mă tem de greci, chiar când fac daruri."

„Timeo Danaos et dona ferentes" (Vergiliu, Eneida, II,49), în traducere: „Mă tem de greci, chiar când fac daruri", sunt cuvintele preotului Lacoon, care i-a îndemnat pe troieni să nu accepte darul de la greci (îndeosebi de la Ulise), calul oferit în semn de pace, ducând la cucerirea şi distrugerea cetăţii Troia. De aici reiese sensul actual al construcţiei virgiliene: nu trebuie să te încrezi în duşmani, oricât de binevoitori ar părea.

Există proverbe româneşti care au păstrat pilda cuvintelor din *Eneida*, transmiţând prin viu grai sau prin scris mesajul lor. Astfel avem: „In faţă miere şi în dos fiere" sau „Un singur duşman e destul să dărâme casa la care au lucrat o mie de prieteni". Limbajul diferă, bineînţeles, zicătorile aparţinând folclorului, pe când *Eneida* este o epopee, un poem epic clasic.

În literatura română, acest motiv al duşmanului ce câştigă prietenia omului binevoitor prin daruri sau vorbe frumoase este întâlnit îndeosebi în literatura română clasică. *Moara cu noroc* este, poate, cel mai bun exemplu. Licâ Sămădaul întruchipând tipul corupătorului îi oferă unui om blând şi simplu daruri, urmând ca, în final, să îl umilească şi să încerce să îl distrugă.

De asemenea, în balada *Codreanul* (culeasă de Vasile Alecsandri) întâlnim ideea citatului din *Eneida*, chiar sub o forma similară, scriitorul făcând trimitere la greci: „Domnule, măria-ta / Tu pe greci nu asculta / Că ei viaţa ţi-or scurta / Grecu-i fiara duşmănoasă / Grecu-i limba veninoasă/ Grecu-i boala lipicioasă / Ce pătrunde pân la oase.".

In literatura universală, precum şi în cinematografie sau teatru, duşmanul duplicitar a devenit un laitmotiv, sursă de inspiraţie, viaţa fiind inepuizabilă în astfel de exemple. Întotdeauna vor exista persoane ce pot fi încadrate în aceasta tipologie, la fel cum întotdeauna vor exista naivi care se vor încrede în duşmani.

Scanned with CamScanner

Citatul preferat al clasei a fost votat „Felix qui quod amat defendere fortiter audet", însă scopul iniţial al proiectului propus de mine, acela de a folosi citatul ca motto pentru albumul foto al clasei, nu a fost îndeplinit. Presupun că motivele au fost atât de ordin practic cât şi faptul ca ideea de „citat celebru" a rămas pentru elevi asociat doar literaturii, nu şi vieţii personale. Nădăjduiesc că odată cu trecerea timpului, într-o privire retrospectivă, elevii să reuşească să realizeze şi aceasta conexiune.

OPŢIUNEA MORALĂ, PROCEDEU DE VALORIFICARE A TEXTULUI LITERAR

Strategii interactive de predare/receptare a operelor epice

Constantin Schiopu
Universitatea de Stat din Moldova

O sarcină fundamentală în realizarea unui învăţământ cu prioritate formativ este dezvoltarea capacităţii de gândire creativă a elevilor, conturarea unei personalităţi mobile, care se va putea integra cu uşurinţă în societate. Printre metodele didactice care solicită la maximum gândirea elevilor se înscrie şi problematizarea. Prin specificul ei, problematizarea se întemeiază pe crearea unor situaţii conflictuale, care conduc gândirea elevului din descoperire în descoperire până la epuizarea conţinutului unei teme.

Înscriindu-se în aria situaţiilor de problemă, situaţia de opţiune morală reprezintă o totalitate de condiţii şi circumstanţe, didactic justificate, în cadrul cărora elevii, prin activitatea emotiv-cognitivă, îşi însuşesc valorile etic-estetice determinate de caracterul faptelor, comportamentul personajului operei literare, de fenomenele ori obiectele lumii înconjurătoare.

Datorită naturii sale, situaţia de opţiune morală, ca procedeu de valorificare a textului literar, determină apariţia şi dezvoltarea la elevi a necesităţii de cunoaştere, a unor formaţiuni psihice noi. Întrucât problema, care stă la baza situaţiei de opţiune morală, prin esenţa sa, presupune existenţa unor puncte de vedere diferite, ea contribuie la realizarea dialogului autentic ca parte componentă şi foarte importantă a lecţiei. Este vorba de realizarea dialogului „elev – elev – operă literară" (în mod tradiţional la lecţii se mai practică dialogul „elev – profesor").

Referindu-ne la structura unei situaţii de opţiune morală, subliniem că aceasta include:

a. descrierea propriu-zisă a cazului;

b. prezentarea câtorva soluţii ale problemei.

Pentru o mai bună înţelegere a celor menţionate, propunem în continuare un model al situaţiei de opţiune morală:

Ion, feciorul Zenobiei şi al lui Alexandru Pop Glanetaşu, este un băiat harnic, chipeş, voinic. Are patima pământului, dar e foarte sărac. Permanent simte dureros prăpastia dintre el şi „bocătanii" satului. O iubeşte pe Florica, cea „cu obrajii fragezi ca piersica şi ochii albaştri ca cerul de primăvară". Dar frumoasa fată e mai săracă decât dânsul. În acelaşi timp Ion este iubit de Ana, fiica bogătaşului Vasile Baciu, care-i cam slută. Căsătoria cu Ana e un mijloc, la îndemâna lui Ion, de a scăpa de sărăcie. Astfel, pe de o parte, personajul doreşte să intre în stăpânirea averii lui Vasile Baciu, iar, pe de alta, gândul îi zboară tot mai des la Florica.

Scanned with CamScanner

Cum ar trebui să procedeze Ion?

Soluţii:

a. Dragostea nu e de ajuns în viaţă. Ea e numai adaosul. Altceva trebuie să fie temelia unei căsătorii fericite. Să se căsătorească deci cu Ana.

b. Să se căsătorească cu Florica: nu poţi fi fericit cu o fiinţă pe care nu o iubeşti.

c. Conflictele apar în familie din cauza sărăciei, a neajunsurilor. Nu va fi fericit cu Florica. Să se căsătorească deci cu Ana.

d. Să mai aştepte. Poate lucrurile se vor rezolva de la sine.

e. Cu timpul, o va îndrăgi pe Ana, care, eventual, poate deveni mama copiilor lui. E o alegere reuşită.

f. Să se căsătorească cu Ana. Florica îi poate deveni, cu timpul, amantă.

g. Dacă ai altă părere, formuleaz-o.

Utilizarea tehnicii de lucru respective în procesul receptării operei literare impune cunoaşterea de către profesor a procedurii de aplicare a cerinţelor care stau la baza întocmirii unei situaţii de opţiune morală, a avantajelor şi dezavantajelor utilizării ei.

Cât priveşte procedura de aplicare, remarcăm patru etape de activitate: lucrul individual, discuţia colectivă (dezbaterea), jocul instructiv pe roluri, analiza propriu-zisă a textului literar.

a. Lucrul individual al elevilor include:

– cunoaşterea prin lectură a situaţiei (a cazului);

– alegerea unei soluţii din cele propuse ori formularea alteia;

– argumentarea în scris (maximum 3-5 enunţuri) a soluţiei alese.

b. Discuţia colectivă (dezbaterea). După ce s-au împărţit în grupe, în funcţie de opţiunile lor, elevii/grupele se vor concentra asupra argumentelor pro şi contra pentru fiecare punct de vedere. Când se vor discuta argumentele, elevii vor avea în vedere întrebările:

– Ce argumente există pro sau împotriva fiecărui punct de vedere?

– Care sunt cele mai convingătoare argumente şi de ce?

– Care ar putea fi consecinţele aplicării fiecărei soluţii asupra părţilor implicate şi asupra altor personaje?

– Există alternative? Care sunt ele?

Menţionăm că în procesul dezbaterii elevii, încercând să rezolve problema, vor apela la cunoştinţele lor despre natura faptelor morale, la experienţa lor de viaţă. Selectând una dintre multiplele soluţii posibile ori formulând alta, ei o vor compara cu valorile, idealurile, viziunile lor. Momentul acestei corelaţii generează nu numai o analiză raţională a modalităţilor, a căilor posibile de comportare a personajului literar, dar şi atitudinea emotivă a elevului faţă de aceste modalităţi. În acest proces de analiză elevul ajunge să înţeleagă că experienţa de viaţă nu-i este suficientă pentru a rezolva problema. Mai mult decât atât, el simte necesitatea de a căuta o soluţie ce l-ar satisface. Astfel, luarea unei hotărâri capătă un caracter pur personal, devine unul dintre motivele activităţii de cunoaştere a elevului. Locul acestui motiv se afirmă mai întâi în sistemul motivaţional al elevului, apoi „se deplasează" şi se consolidează în procesul jocului instructiv pe roluri şi al lucrului cu opera literară.

c. Jocul instructiv pe roluri poate avea mai multe forme de desfăşurare:

a. profesorul va acorda un timp suficient pentru ca elevii să-şi construiască rolurile pe baza cazului, după care ei vor acţiona în problema dată, improvizând şi alte situaţii;

Scanned with CamScanner

b. elevii vor fi solicitaţi să se transfigureze, să „intre" în pielea personajului, având ca punct de pornire întrebarea: „Cum aş proceda eu în locul lui Ion (al Floricăi, Anei etc.)?".

La sfârşitul jocului pe roluri se vor discuta următoarele aspecte: Cum s-au simţit elevii în rolurile respective? De ce au tratat în modul respectiv situaţia sau personajul? Ce au învăţat din experienţa trăită? Când le-a fost mai uşor sau mai greu să ia o decizie (în momentul în care s-au exprimat la persoana a III-a ori când s-au exprimat la persoana I)? De ce?

Aceste şi alte întrebări le vor ajuta elevilor să înţeleagă mai bine gravitatea problemei cu care se confruntă personajul, conflictul psihologic pe care îl trăieşte acesta.

Subliniem în această ordine de idei că sarcina principală pe care trebuie să o realizeze profesorul atât în procesul dezbaterii, cât şi în timpul jocului pe roluri este formarea la elevi a atitudinii faţă de problema discutată, faţă de personajele literare. Acest scop va fi atins, dacă fiecare elev va fi inclus într-o discuţie şi într-un joc activ, va fi ajutat prin intermediul întrebărilor să găsească argumente convingătoare, dacă lui i se va oferi posibilitatea de a compara punctul său de vedere cu acela al colegilor, iar mai târziu, cu punctul de vedere al autorului operei respective.

Se cuvine să fie reţinut şi faptul că în timpul dezbaterii şi al jocului pe roluri se manifestă nemulţumirea elevilor în legătură cu luarea unei hotărâri colective. Insatisfacţia elevilor este determinată de apariţia unor noi argumente şi întrebări, care stimulează necesitatea lor de cunoaştere.

Necesitatea cunoaşterii îi include în activitatea de lectură a operei literare, le dirijează lectura.

d. Lucrul cu opera literară (comentariul propriu-zis) poate fi efectuat din diverse perspective:

- elevii vor căuta răspuns, prin analiza mai multor fragmente din operă, la un şir de întrebări apărute în timpul dezbaterii şi al jocului instructiv pe roluri (ex.: Ce reprezintă totuşi pământul pentru Ion? Care este viziunea lui asupra sentimentului iubirii? Ce crede Ana despre Ion? etc.);
- elevii vor relua dezbaterea problemei, susţinându-şi punctul de vedere cu argumente din opera literară. Este posibil ca unii dintre ei să-şi schimbe opţiunea iniţială, să părăsească grupul şi să adere la altul.

Cunoaşterea procedurii de aplicare a situaţiei de opţiune morală e o operaţie necesară, dar insuficientă, întrucât se impune respectarea unor cerinţe faţă de elaborarea ei.

Or, o situaţie de opţiune morală trebuie să satisfacă următoarele cerinţe:

– să aibă un caracter de problemă;

– să conţină un conflict, o dilemă în faţa căreia se află personajul;

– să reprezinte unul dintre cele mai tensionante momente ale operei;

– să propună soluţii alternative ale problemei, acestea reflectând diverse niveluri de dezvoltare morală a elevilor;

– să conţină un caz relevant şi interesant pentru elevi;

– să permită elevilor posibilitatea de a lucra individual, în colectiv şi de a fi antrenaţi într-un joc instructiv pe roluri.

Vorbind despre avantajele utilizării procedeului, remarcăm, vizavi de cele menţionate pe parcurs, şi faptul că el:

– oferă elevilor posibilitatea de a analiza o situaţie (un caz) în care există un conflict ori o dilemă;

Scanned with CamScanner

– asigură elevilor posibilitatea de a analiza faptele, de a lua şi susţine decizii şi de a căuta consecinţele acestor decizii;

– dezvoltă capacitatea de gândire logică, analiză independentă, gândire critică şi luare a deciziilor;

– generează emoţii şi sentimente;

– captează interesul şi imaginaţia elevilor;

– îi ajută pe elevi să coreleze faptele personajelor literare cu experienţele vieţii lor.

Ca dezavantaj considerăm faptul că, în cazul în care elevii cunosc soluţia propusă de scriitor, ei ar putea să nu-şi manifeste gândirea individuală. De aceea, e nevoie ca situaţia de opţiune morală, la prima etapă de lucru, să fie propusă elevului înainte ca el să fi citit opera.

LUCKY LUKE, JOLLY JUMPER ŞI CANONUL ŞCOLAR

Andreea Târziu-Gal
Grupul Şcolar Forestier, Bistriţa

Întâlnirile cu imaginea par a fi din ce în ce mai dese, în contexte dintre cele mai diferite, ceea ce traduce, cred eu, nevoia noastră de a cuprinde lumea în forme cât mai diverse şi mai interesante. Imaginea (de orice tip) îşi face loc în toate domeniile existenţei noastre şi, astfel, reclamă, într-un fel, un exerciţiu de lectură care să conducă la înţelegere şi interpretare. Suntem invadaţi de imagini – e o realitate; culturile occidentale au înţeles foarte bine rolul important al imaginii.[1]

Imaginile sunt de foarte multe feluri, unele sunt reprezentări fidele ale realităţii (fotografia, imaginile cu rol ştiinţific), altele sunt interpretări subiective ale acesteia (imaginea plastică, de exemplu). Din acest motiv consider că întâlnirea dintre imagine şi textul literar este una interesantă şi oferă deschidere către *lumile posibile*; studiul transdisciplinar al literaturii reprezintă o pledoarie pentru limbaje diferite, pentru respectarea miracolului vieţii, pentru aprecierea esteticului, pentru înţelegerea grupurilor şi a instituţiilor şi pentru orientarea valorilor şi a credinţelor. În felul acesta, textul literar se bucură de un context mai larg pentru că *sufletul nu gândeşte niciodată fără o imagine*.[2]

Canonul şcolar înseamnă, din punctul meu de vedere, *o listă de obligaţii, de limitări*, adică acele competenţe pe care elevul trebuie să le aibă la finalul clasei a XII-a (gândindu-mă la programele şcolare de limba şi literatura română, nivel liceal) şi acei autori canonici cu care trebuie să înveţe să comunice. Chiar dacă e vorba de canon, modul de abordare al acestuia lasă loc creativităţii şi alegerilor profesorului, pe de o parte, şi ale elevilor, pe de altă parte. Ca atare, canonul şcolar poate fi modelat, în ciuda rigidităţii pe care o presupune orice canon.

---

[1] Naşterea picturii se face odată cu trasarea unui contur în jurul umbrei umane; este vorba de conturul realizat de fiica olarului Butades din Corint: aceasta a desenat pe perete, la lumina lumânării, conturul umbrei chipului iubitului ei. Acesta este punctul de plecare al unei culturi vizuale, consideră V.I. Stoichiţă în *Scurtă istorie a umbrei*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2000.

[2] Rudolf Arnheim, *Visual thinking*, Berkeley, University of California Press, 1969.

Scanned with CamScanner

În şcolile din occident s-au introdus (de multă vreme, chiar) imaginea ca element conex în studierea textului literar, înţelegându-se foarte bine că imaginea înseamnă o transpunere a invizibilului în vizibil. Imaginea plastică (pictura) are locul ei foarte bine stabilit (şi manualele şcolare de liceu o propun în unele contexte ca prelungiri ale sensurilor textului literar), dar, pe lângă aceasta, mai sunt şi alte tipuri de imagini care ar putea fi utilizate ca parte a scenariului didactic (al cărui finalitate principală rămâne comprehensiunea şi interpretarea textului literar). Pentru o înţelegere rotundă a lumii în care trăim este fundamental să creăm conexiuni, să-i învăţăm pe elevi să accepte şi să înţeleagă limbaje diferite, coduri diferite menite, de fapt, a le deschide orizontul şi lumile interioare. Imaginile sunt elementele-cheie ale unui text literar, mai ales ale textului poetic, dar, pentru a înţelege acest tip de imagini, este nevoie, consider eu, şi de o experienţă vizuală propriu-zisă, astfel că jocul cu imaginea nu este unul gratuit, ci devine o prelungire şi o întregire a sensurilor textelor literare.

Canonul şcolar, la nivelul claselor liceale, propune, ca deschidere a textelor literare, imaginea plastică, imaginea cinematografică, reclama, afişul, fotografia, sculptura (uneori le propune explicit (vezi unitatea tematică *Literatura şi celelalte arte*, alteori implicit – ilustraţiile de carte, imaginile de pe marginea textelor literare).

Nu am găsit însă nicio referire la banda desenată, semn că aceasta, din diverse motive, nu şi-a găsit încă locul în „muzeul" imaginilor considerate a fi creatoare de cultură. În ultimii ani s-a vorbit tot mai mult de banda desenată; în S.U.A., Franţa, Anglia, ea a încetat să fie considerată ca adresându-se doar copiilor. S-a constatat că este nevoie de cunoaşterea unor elemente de limbaj specifice benzii desenate pentru ca lectura (înţelegerea şi interpretarea) acestui cod să fie făcută cu succes. Banda desenată este un gen care pare a-i captiva pe tineri şi, din acest motiv, cred că poate fi utilizată ca sprijin a interpretării textului literar, invitându-l pe elev într-o lume ce răspunde preocupărilor sale actuale. Genul acesta este la noi unul aflat la vârsta copilăriei, dar sunt oameni care au înţeles că legăturile benzii desenate merg până la mit (romanul lui Mircea Cărtărescu, *Travesti*, a fost transformat într-un *graphic book* de către artistul vizual francez Edmond Baudoin. Se pare că scriitorul a intuit foarte bine dorinţele *noului val de cititori*). Bineînţeles, nu orice bandă desenată (tot aşa cum nu orice imagine sau text literar) este o valoare, este creatoare de cultură. Canonul şcolar impune, profesorul propune. Eu mi-am asumat rolul de *Jolly Jumper*, calul lui *Lucky Luke*, un foarte cunoscut personaj de bandă desenată, realizată în 1946 de Maurice de Bevere în colaborare cu Rene Goscinny, în Belgia. În banda desenată *Luky Luke* figura centrală este cowboyul capabil să tragă cu pistolul mai repede decât umbra lui; el călăreşte pe Jolly Jumper, „cel mai deştept cal din lume", iar adversarii lui Luke sunt cei patru fraţi Dalton, fiecare mai înalt şi mai stupid decât celălalt. La finalul fiecărei întâmplări, personajul este prezentat în amurg, pe cal, întotdeauna spunând *I'm a poor lonesome cowboy and a long way from home* (Sunt un biet cowboy solitar, departe de casă).

Banda desenată, datorită utilizării elementelor metaforice, a temelor şi motivelor abordate poate fi inclusă şi în secvenţe dedicate poeziei (deşi sunt suficient de multe elemente compoziţionale care să îndepărteze poezia de banda desenată). Totuşi, o temă comună sau un motiv prezent şi în banda desenată şi în textul poetic cred că sunt suficiente pentru a justifica apropierea, depinde cum ştim să desenăm conturul secvenţei de învăţare. Poate şi din cauza ineditului apropierii elevii se vor simţi atraşi să accepte propunerea de a intra în universul poeziei. Mizez, aşadar, pe provocare, deşi experienţa poate să nu aibă rezultatul

Scanned with CamScanner

dorit. O provocare pe care am adresat-o elevilor clasei a XII-a în secvenţa de învăţare dedicată studiului unui autor canonic: George Bacovia. Secvenţa a fost una foarte amplă şi are trei momente fundamentale: 1. lectura unei vignete din *Lucky Luke*, „omul care trage cu pistolul mai repede decât umbra sa"; 2. comprehensiunea şi interpretarea poeziei *Plumb* de G. Bacovia; 3. lectura picturii *Marea Umbră* de Johann Tischbein, sevenţa finală. Am ales aceste imagini din cauza evidentei tematizări a umbrei şi din cauza felului comun în care este sugerată legătura dintre om şi umbra sa. Bineînţeles, există şi alte elemente comune, tot astfel cum există şi diferenţe. Am realizat, astfel, un cocktail de imagini, menite a sublinia legătura între arte şi pentru a propune o altă abordare a textelor din canonul şcolar. Menţionez că înainte de momentul lecturii benzii desenate cred că ar fi bine să se poarte cu elevii discuţii legate de simbolism (curent cultural pe care elevii l-au mai studiat în clasele a X-a şi a XI-a) şi de specificul universului liric bacovian, cu accent pe ideea căderii, a tensiunii interioare, a cromaticii, a singurătăţii etc.

Şi, după ce m-am rotit în jurul ideilor de canon şi creativitate, deopotrivă, ofer mai departe etapele acestui parcurs didactic (pe care elevii clasei a XII-a l-au privit la început cu umor, îndoială, ironie, chiar, pentru ca, în final, să se simtă îmbogăţiţi sufleteşte şi să înţeleagă mai bine toată gama de senzaţii negative prezente în poezia lui Bacovia).

1. Lectura vignetei *Lucky Luke*

1. Contextul – elevilor li se oferă informaţii despre banda desenată în general şi apoi despre *Lucky Luke*.

2. Lectura inocentă:

- Ce amintiri personale vă provoacă imaginea?
- Despre ce credeţi că e vorba în imagine?
- Ce elemente consideraţi că sunt esenţiale?
- Ce anume vă surprinde?
- Ce gânduri vă provoacă lectura mesajului verbal?
- Cum orientează mesajul verbal elementele imaginii?
- Cărei categorii de receptori credeţi că se adresează banda desenată?

În urma discuţiilor cu elevii, se va constata că elementele esenţiale sunt personajele unite de liniile negre orizontale, că elementele cromatice se reiau şi că în centrul atenţiei pare a fi umbra, surprinzătoare fiind legătura ei bine marcată cu Lucky Luke.

3. Lectura interpretativă:

- Câte personaje sunt în imagine?
- Descrieţi personajele, insistând asupra cromaticii.
- Ce atitudine are Lucky Luke? Dar umbra?
- Ce rol primeşte pălăria?
- Ce semnificaţie au norişorul alb şi linia albă întreruptă?
- Care credeţi că este elementul simbolic central al imaginii?
- De ce credeţi că liniile negre orizontale unesc cele „două personaje" ?
- Ce culoare are umbra? Ce semnificaţie acordaţi umbrei şi culorii? Dar galbenului prezent în fundal (gardul)?
- Încercaţi să numiţi tema posibilă a vignetei.

Discuţia a vizat acum elementele compoziţionale şi a încercat să atragă atenţia asupra umbrei ca simbol şi asupra semnificaţiilor acesteia. De asemenea, s-a constatat că tema fundamentală este lupta, o situaţie ce creează tensiune şi că toate aspectele compoziţionale contribuie la crearea sensului, iar cromatica şi atitudinea personajului şi a umbrei devin fundamentale. Negrul domină imaginea, iar

Scanned with CamScanner

galbenul este adus ca element de contrast şi este valorizat pozitiv ca element vibrant, ce creează energie, dar şi negativ – apare ideea de limită, de trecere, pe când umbra primeşte conotaţii negative.

4. Lectura critică:

- În ce texte ai mai întâlnit ideea luptei interioare, a tensiunii?
- Consideraţi că elementele imaginii au vreo legătură cu universul liric bacovian?
- Daţi imaginii un titlu, alcătuit dintr-un singur cuvânt, care să surprindă ideea luptei interioare şi care să fie potrivit vignetei.

Se notează pe tablă toate elementele importante surprinse în imagine, elementele ce urmează a fi folosite: umbra (dublul, moarte, spaimă, provocare, reprezentare a sinelui, proiecţie a sentimentelor personajului), negrul ca sugestie a tensiunii interioare, dualitate.

2. Lectura poeziei *Plumb* de G.Bacovia

1. Lectura inocentă:

- Ce impresie v-a făcut poezia?
- Citiţi cu plăcere asemenea poezii?
- Ce vă spune textul?
- Cum puteţi aproxima sensurile textului plecând de la titlu?
- Ce semnificaţii acordaţi plumbului?
- Cum este organizat textul?

2. Lectura interpretativă:

- Identificaţi termenii cheie şi câmpurile semantice existente în poezie.
- Ce prezintă prima strofă?
- Ce prezintă a doua strofă?
- Ce observaţi la nivelul construcţiei strofelor? (simetria compoziţională)
- Prin ce se realizează simetria? (sintaxă, paralelism sintactic, punctuaţie, repetiţii, recurenţa simbolului central, plumbul).
- Care sunt elementele diferite ale strofelor? (strofa 1 – plan exterior, obiectiv, strofa 2 – plan interior, subiectiv).
  - Ce atmosferă este prezentă în poezie? Ce sentimente trăieşte eul liric?
  - Cu ce culoare sunt asociate aceste sentimente?
  - Ce culoare are plumbul? (mărturia lui Bacovia şi cunoştinţele elevilor)
- Care credeţi că sunt temele posibile ale poeziei? (singurătatea, moartea, condiţia umană, iubirea)

Se notează toate elementele importante descoperite: plumb – simbol- negru- „suflet ars"- galben, dualitate/corespondenţă, tensiune, singurătate, cădere, moarte, posibilă dedublare, muzicalitate.

3. Lectura critică:

Se revine la vigneta cu Lucky Luke şi se discută comparativ (e foarte important ca imaginea să fie mereu prezentă şi să fie notate în oglindă elementele esenţiale ale vignetei şi ale poeziei pentru a înlesni înţelegerea), ajungându-se la concluzia că sunt foarte multe deosebiri între cele două mesaje, dar că sunt şi asemănări:

- *deosebiri*: imagine-text în versuri, două tipuri de coduri; atmosferă diferită (seninătate, optimism şi o oarecare frică), respectiv, greutate, cădere ; dinamism –nemişcare; Lucky Luke: erou, sigur pe el – eul liric: măcinat interior, angoasă, cădere, apăsare, nu este erou.
- *asemănări*: dedublarea, negrul – sentimentul morţii, al spaimei, „traduce" interiorul sufletesc, utilizarea simbolului, tensiunea, imaginea/poezia – expresii ale unor sentimente general – umane. Tema comună este lupta interioară, moartea, iar motivul comun: umbra (prezentă propriu-zis în imagine, sugerată de negru – în poezie).

Scanned with CamScanner

3. Lectura picturii *Marea Umbră* de Johann Tischbein

Se mai adaugă acum cealaltă imagine, pictura lui Tischbein, care răspunde mai repede lumii textului, în sensul că elementele asemănătoare vor fi sesizate imediat. Consider că imaginea aceasta ajută elevul să „aşeze" mai bine sensurile poeziei şi îi va prelungi înţelegerea, deschizându-i, în acelaşi timp, orizontul. Este nevoie, pentru înţelegerea imaginii, de acelaşi proces al lecturii pe etape, ca în cazul vignetei din Lucky Luke şi ca în cazul poeziei.

1. Lectura inocentă:

- Ce senzaţie vă provoacă imaginea?
- Despre ce credeţi că este vorba?
- Ce relevanţă are titlul tabloului? (cheie de lectură)

2. Lectura interpretativă:

- Care credeţi că este elementul central?
- Ce atmosferă există în tablou şi cum este creată?
- Ce atitudine are personajul şi ce sentimente credeţi că exprimă?
- De ce credeţi că tabloul se caracterizează prin simplitatea liniilor şi cromatismul sobru?
- De ce credeţi că negrul umbrei invadează încăperea? (corespondenţa interior-exterior, accentuarea ideii de închidere a spaţiului, cădere, claustrare, viziuni întunecate, sfârşit etc.)

Se va constata că sunt foarte multe elemente care trimit la poezia *Plumb*, centrală fiind ideea închiderii şi a tensiunii personajului, sentimentele lui fiind în corespondenţă cu planul exterior.

3. Lectura critică:

- Ce elemente au în comun vigneta din Lucky Luke şi tabloul lui Tischbein? (umbra şi legătura ei directă cu personajul, semn al dedublării; tensiunea; negrul).

Elevii sunt împărţiţi pe grupe şi primesc aceeaşi sarcină de lucru: *Identificaţi elementele comune poeziei* Plumb *de G. Bacovia şi tabloului* Marea umbră *de* Johann *Tischbein.* Urmează apoi discuţii care să sintetizeze parcursul didactic şi un chestionar foarte scurt, cu următoarele întrebări:

a. De ce credeţi că l-am adus în discuţie pe Lucky Luke la începutul parcursului?

b. Consideraţi că banda desenată este doar pentru copii?

c. V-au ajutat imaginile să înţelegeţi mai bine poezia? Dacă da, care imagine v-a ajutat mai mult?

d. Consideraţi benefice asemenea întâlniri între imagine şi cuvânt? Argumentaţi.

Răspunsurile elevilor au subliniat ideea că imaginea le-a orientat lectura poeziei, că şi-au schimbat părerea despre banda desenată, constatând că nu se adresează numai copiilor şi că fiecare o receptează în funcţie de cultura sa, de sensibilitate, de experienţa sa personală şi au ajuns la concluzia că asemenea apropieri sunt interesante şi îi fac să fie activi.

Ca temă, pentru a valorifica şi lectura imaginii, şi lectura poeziei, am dat, la alegere, următoarele sarcini de lucru:

a. *Realizaţi un scurt comentariu al tabloului lui Tischbein în care să integraţi următorii termeni şi sintagme:* singur, cavou, să strig, frig, aripi de plumb.

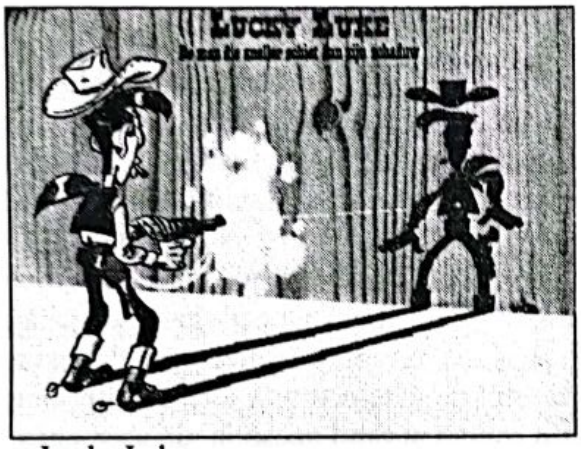
b. *Realizaţi o bandă desenată plecând de la poezia* Plumb. *Banda să fie alcătuită din patru vignete şi să redaţi atât trăirile eului liric, cât şi zgomotele prezente în poezie. Încercaţi să utilizaţi doar două culori.*

Scenariul acesta didactic a fost conceput pentru şase ore, dar a durat, până la urmă, şapte. Consider că este un exerciţiu de lectură care îl solicită pe elev în două sensuri şi care atrage atenţia asupra unui aspect important: nu numai limbajul produce sens, nu numai literatura operează cu simboluri, ci şi imaginea, chiar şi aceea care pare extrem de simplă. În felul acesta, poate, elevii vor fi mai atenţi la imaginile care îi înconjoară, dar, mai ales, vor putea înţelege lumea imaginii iar, dacă literatura se asociază cu celelalte arte, înseamnă că putem vorbi de încercarea de deschide ferestre în numele armoniei şi al cunoaşterii.

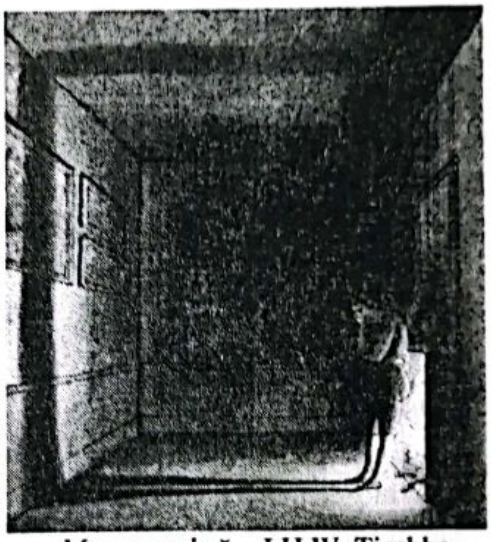
Scanned with CamScanner

Acest parcurs didactic reprezintă un fragment dintr-o lucrare mai amplă (lucrarea metodico-ştiinţifică pentru obţinerea gradului didactic I, coordonator ştiinţific profesor doctor Alina Pamfil) dedicată întâlnirilor dintre imaginea poetică şi imaginea plastică în contextul secolului al XX-lea, un secol al deschiderilor şi al experimentărilor culturale de foarte multe feluri.

Cele două imagini utilizate în parcursul didactic propus sunt următoarele:



Lucky Luke



Marea umbră – J.H.W. Tischbe

RECEPTAREA NECANONICĂ A UNUI AUTOR CANONIC
Liviu Rebreanu – „Tradiţionalul modern"

Alina Tonea
Colegiul Naţional *Liviu Rebreanu*, Bistriţa

„Nu există creaţie decât dacă toţi colaborează şi caută [...]. Nu este vorba de supunerea unui faţă de ceilalţi, ci de supunerea fiecăruia în faţa operei."
Antoine de Saint-Exupéry

Argument

Plecând de la definiţia de dicţionar a canonului prezentat ca normă caracteristică artei anumitor epoci sau regulă formalistă mă întreb dacă nu cumva termenul a împrumutat în accepţiunea lui literară definiţia religioasă ce impune o pedeapsă şi astăzi vedem prin autorii canonicii „pedeapsa" dată profesorilor şi elevilor de a studia anumiţi autori! De aici refuzul asimilării lor de către elevi şi clişeul abordării acestora de către profesori!

Lucrarea de faţă îşi propune o abordare atipică a unui autor canonic şi utilizarea unor strategii şi metode de predare menite să atragă interesul elevilor pentru lectura şi implicit receptarea lui Liviu Rebreanu.

Scanned with CamScanner

De asemenea prin acest demers mi-am propus să arăt că integrarea autorului în lista canonicilor este datorată valorii şi complexităţii lui şi reticenţa faţă de „canon" trebuie înlăturată tocmai din această cauză.

Obiectivele lucrării

- prezentarea operei rebreniene în ansamblul său;
- analiza a două opere literare ce aparţin autorului – *Ion* şi *Ciuleandra;*
- studiul comparativ: ce este tradiţional şi ce este modern în opera autorului, dar în cadrul aceleiaşi opere;
- compararea autorului cu alţii scriitori ai vremii lui.

Demersul propus

Lucrarea de faţă este parte integrantă a unui proiect aflat în derulare la Colegiul Naţional *Liviu Rebreanu* din Bistriţa care are ca temă: *Liviu Rebreanu în viziunea cititorilor de azi.* Obiectivele acestui proiect au în vedere tocmai felul în care este receptat azi autorul, dacă acesta mai constituie o preferinţă de lectură, dacă poate fi exploatat pentru alte arte (pictură, muzică, film, teatru).

1. Pentru prima activitate elevii au avut de citit câteva creaţii ale autorului: *Ion; Pădurea spânzuraţilor; Ciuleandra, Jar, Răscoala şi Gorila.* În prima activitate dedicată autorului s-au citit câteva fişe biografice şi bibliografice ale autorului realizate de elevi şi rezumatele operelor citite, fiecare roman a fost prezentat de câte o grupă formată din cinci elevi. Finalul primei întâlniri a punctat tema fiecărui roman şi tipul acestuia, de asemenea au fost prezentate fotografii ale autorului şi ale cărţilor sale:

- *Ion* (1920) – roman realist-tradiţional; tema: condiţia ţăranului român în satul transilvănean;
- *Pădurea spânzuraţilor* (1922) – roman psihologic; tema: condiţia intelectualului care se zbate între sentimentul datoriei şi conştiinţa apartenenţei la neam;
- *Ciuleandra (* 1927) – roman psihologic; tema: iluzia fericirii, căsnicia – motivul fundamental dorinţa bătrânului Faranga de a împrospăta sângele familiei;
- *Jar* (1934) – roman psihologic; tema: iubirea văzută ca experienţă unică; iubirea – iluzie spulberată;
- *Răscoala* (1932) – roman social; tema: condiţia ţărănimii într-o epocă istorică însemnată
- *Gorila* – roman politic; tema: lupta politică într-o actualitate bulversată.

Concluzia: Liviu Rebreanu este un scriitor complex; tematica variată a operelor sale;

- capacitatea de a scrie diverse tipuri de roman (în comparaţie cu alţi autori care se axează pe scrierea unilaterală ce vizează doar o anumită problematică, respectiv tipologie de roman);
- alternarea romanelor sociale cu cele de investigaţie psihologică, a romanelor inspirate din mediul rural cu acelea ce-şi fixau tematica în mediul citadin;
- L. Rebreanu o permanentă trecere de la tradiţional la modern.

S-au ales două creaţii ale autorului care urmau a fi supuse analizei: *Ion* şi *Ciuleandra.*

2. La a doua activitate pe baza unui plan stabilit anterior s-au analizat cele două opere ale autorului. La început s-au prezentat două înregistrări cu dansuri diferite. Prima înregis-

Scanned with CamScanner

trare a prezentat două dansuri tradiţionale: o *Învârtită* de pe valea Someşului şi *Ciuleandra,* iar a doua înregistrare, un dans de societate. Li s-a cerut elevilor să analizeze cele două tipuri de dans şi să le raporteze la romanele citite. Ca punct de sprijin au avut şi fragmentele din roman care descriu dansurile:

„Porneşte ca o horă oarecare, foarte lent, foarte cumpătat. Jucătorii se adună, se înşiră, se îmbină, probabil după simpatii, ori la întâmplare, indiferent. Pe urmă, când se pare că oamenii s-au încins puţin, muzica prinde a se agita şi a se iuţi... Jucătorii formează un zid compact de corpuri care se mlădie, se îndoaie, se răsuceşte şi tresaltă... picioarele flăcăilor scapără vijelios, schiţează figuri de tropote, sărituri de spaimă, zvâcniri de veselie. Apoi deodată, cu toţii, cu paşi sălbatici şi foarte iuţi, pornesc într-un vârtej [...]." (*Ciuleandra)*

Hora e în toi... Locul geme de oameni... Cei trei lăutari cântă lângă şopron să-şi rupă arcuşurile... De tropotele jucătorilor se hurducă pământul. Zecile de perechi bat Someşana cu atâta pasiune că potcoavele flăcăilor scapără scântei, poalele fetelor se bolbocesc, iar colbul de pe jos se învâltoreşte... cu cât Briceag înteţeşte cântecul, cu atât flăcăii se îndârjesc, îşi înfloresc jocul, trec fetele pe sub mână, le dau drumul să se învârtească singure, ţopăie pe loc ridicând tălpile, îşi ciocnesc zgomotos călcâiele... apoi jocul urmează tăcut, din ce în ce mai sălbatic. Flăcăii îşi încolăcesc braţele mereu mai strâns pe după mijlocul fetelor... Învârtita ţine de vreun ceas, fără întrerupere, şi tinerii nu se mai satură...[...].(Ion)

În urma analizei s-au stabilit concluziile:

- Prin dans se poate exprima la fel de bine ca şi în cuvinte o stare de spirit, o trăire interioară. Rebreanu apelează la joc în cele două opere ale sale pe de o parte ca artificiu literar (în *Ion* pentru a aduna şi prezenta toate personajele romanului sub pretextul jocului duminical, în *Ciuleandra* pentru a marca un moment cheie în evoluţia operei – jocul este momentul în care Puiu Faranga îşi alege iubita şi-i pecetluieşte destinul, dar este în acelaşi timp şi momentul la care eroul revine de fiecare dată tulburat şi pe care-l evocă, mereu ca pe o cheie a vieţii sale ulterioare), iar, pe de altă parte, pentru a prezenta scene realiste.

- Jocul popular exprimă o pornire pătimaşă, după joc personajele iau hotărâri cheie. În prezentarea jocului *Ciuleandra* L. Rebreanu se autodepăşeşte, nu din punct de vedere al fidelităţii etnografice, cât din acela al surprinderii unei psihoze colective, a unei exaltări spirituale a participanţilor, pare pretextul psihozei individuale descrise ulterior în roman.

- Prin prezentarea *Învârtitei* de pe valea Someşului, autorul redă fidel o pagină etnografică a jocului ardelenesc şi surprinde personajele într-un moment de destindere, unul dintre puţinele astfel de momente din roman, dar accentuează aceeaşi stare de delir din timpul jocului.

- Dansul este o formă de manifestare a sensibilităţii, se potriveşte laturii intelectuale a romanului, este un dans clasic din perioada respectivă, zugrăveşte profilul lumii pe care o reprezintă: un dans decent, în pereche, nimic care să trădeze extravaganţa, este un dans al bunului gust: „Perechile de dansatori intrau rând pe rând în sala de dans...aici muzica umplea aerul... veselia creştea în rândurile dansatorilor... Laura dansa aproape numai cu Pintea... când la ultima figură a cadrilului, s-a pomenit faţă în faţă cu Aurel Ungureanu... cel dintâi vals, după pauză, pricinui o mare satisfacţie [...]". (Ion), cu toate acestea seara se anima când printre dansurile de societate sunt presărate jocuri populare, iar tinerele poartă costum popular: „aproape toate domnişoarele erau în costume naţionale dând o înfăţişare mai caldă şi mai pitorească seratei".

Scanned with CamScanner

Apoi elevii au răspuns unor sarcini de lucru care au în vedere aspecte ale romanului tradiţional vs. modern cu aplicare pe cele două opere alese:

1. tema operelor
2. tipul de personaj
3. tipul de conflict/conflicte
4. identificarea unei situaţii problemă; soluţia găsită la situaţia problemă identificată
5. tipul de roman (Anexa 1)

În continuare li s-a cerut elevilor să scrie un scurt eseu, de 20-25 de rânduri în care să surprindă asemănări şi deosebiri între cele două opere.

Ultima activitate s-a axat pe analiza unor fragmente din diverse romane rebreniene în comparaţie cu alte fragmente din romane ale autorilor români şi străini pentru a se putea stabili asemănări şi deosebiri de abordare şi stil.

„Popota diviziei era într-o fostă cârciumă, alături de casa unde locuia generalul Karg. În sala mare dinspre uliţă, cu ferestrele oblonite, ca să nu mai pătrundă lumina afară, mâncau ofiţerii de la cartierul diviziei, precum şi cei de la comandamentul brigăzii de artilerie, care se afla în sat...

Fiindcă întârziase, Bologa nu mai vru să treacă prin sala cea mare, ci coti prin ogradă şi intră în tindă....De aici o uşă dădea direct spre popota mare, iar alta în stânga, spre cuibul trecătorilor. Un soldat se repezi şi deschise lui Bologa... În capul mesei din stânga şedea căpitanul Klapka. Fără cască, tuns la piele, faţa lui rotundă răspândea bunătate şi blândeţe...Când păşi Bologa în odaie, zgomotul de glasuri acre se auzi din tindă se curmă brusc, încât bună-seara lui pluti singuratică într-o tăcere speriată... locotenentul Gross, mai în glumă, mai în serios, strigă:

– Mi se pare, Bologa, că ţi-a fost ruşine să vii mai devreme între noi... Spune drept!

– Ruşine? Mie?... De ce? zise Apostol, oprindu-se înţepat.

– Parcă noi nu ştim că şi tu ai votat pentru moarte? zâmbi Gross, dând vorbelor sale o culoare mai dulce, fiindcă observase supărarea lui Bologa.

– Ei şi? urmă Apostol mereu dârz. În orice caz, n-am să dau socoteală decât conştiinţei mele, care l-a găsit vinovat!

– Conştiinţă! oftă deodată tânguitor căpitanul Cervenco, care şedea la stânga lui Klapka. Cine mai are azi conştiinţă?... Cervenco era om voinic, spătos, cu o barbă cafenie care îi acoperea aproape tot pieptul şi cu nişte ochi în care plângea veşnic o suferinţă tainică. Bologa îl cunoscuse într-un spital la Triest şi descoperise în el o inimă îngerească...

– Fiecare îşi face datoria cum crede, murmură Bologa drept răspuns lui Cervenco...

– Nicio datorie din lume nu-mi poate impune să ucid un camarad...

– Camarad?! Strigă deodată locotenentul Varga, revoltat, sărind în picioare. Trădătorii şi dezertorii sunt camarazii dumitale?... Domnilor, vă întreceţi cu glumele!... Toate privirile se întoarseră spre Varga, şi în toate lucea o întrebare... Privirile acestea mulţumiră orgoliul huzarului, brun, tânăr, frumos, cu mustăcioara tunsă şi cu înfăţişarea încăpăţânată...

– Închipueşte-ţi, dragul meu – urmă Varga, adresându-se lui Bologa... de două ore numai despre execuţia lui Svoboda vorbim şi, ce crezi, dumnealor găsesc vinovaţi ştii pe cine, pe cei ce l-au condamnat!...

– Nimeni nu osândeşte cu inima uşoară, zise Apostol gânditor. Dar când vina e evidentă, eşti silit. Căci mai presus de om, de interesele lui particulare, e statul!

- Nimic nu e mai presus de om! se ridică atunci Gross, grăbit, ca nu cumva să-i ia cineva vorba. Dimpotrivă, omul e mai presus de orice, mai presus chiar de întreg universul! Ce-ar fi pământul fără de omul care să-l vadă, să-l iubească, să-l măsoare, să-l înconjoare?... ca şi pământul universul numai prin om a devenit o realitate interesantă. Altfel, ar fi o zbuciumare sterilă de nişte energii oarbe, altfel, adică fără sufletul omului." Liviu Rebreanu, *Pădurea spânzuraţilor*

Scanned with CamScanner

„Popota unde suntem acum e într-o odaie mică, sătească, mai sus decât toate satele româneşti de munte... Cum fiecare ofiţer are tacâmul lui de acasă, ales cu dinadins de proastă calitate, «că se pierde», avem dinainte o împerechere de farfurii, cuţite şi pahare, adunate parcă de prin bâlci. Toţi cei paisprezece ofiţeri ai batalionului suntem îngrămădiţi aci şi, în aşteptarea cafelelor, se continuă... discuţia începută odată cu masa şi iscată de o gazetă adusă de la aprovizionare... Un proces dezbătut la Curtea-cu-juraţi din Bucureşti a sfârşit printr-o achitare, pătimaş comentată. Un bărbat din aşa-zisa societate bună şi-a ucis nevasta necredincioasă şi a fost absolvit de vină de către judecătorii lui.

Căpitanul Dimiu, comandantul batalionului, un soi de flăcău ardelean, fără să fie din Ardeal, voinic, cu mustaţa bălaie... aproba fără codire hotărârea juraţilor...

– Domnule, nevasta trebuie să fie nevastă şi casa, casă. Dacă-i arde de altele, să nu se mărite. Ai copii, ai necazuri, munceşti ca un câine şi ea să-şi facă de cap?... Ei, asta nu... Dacă eram jurat, şi eu îl achitam...

Mai surprinzător părea că opinia contrară era susţinută de căpitanul Corabu, tânăr şi crunt ofiţer, cu şcoală germană, justiţiar neînduplecabil, «spaima regimentului». Acum era de nerecunoscut. Păstra asprimea frazei scurte, dar sentimentele acestea de apărător al dragostei nu i le bănuise nimeni, niciodată.

– Cu ce drept să ucizi o femeie care nu te mai iubeşte? N-ai decât să te desparţi. Dragostea-i frumoasă tocmai pentru că nu poate cunoaşte nicio silnicie. E preferinţă sinceră. Nu poţi să-mi impui să te iubesc cu sila.

Căpitanul Floroiu, puţintel, delicat şi cu faţa blondă-şters, îmbătrânită înainte de vreme, era de aceeaşi părere.

– Cum poţi să ai cruzimea să siluieşti sufletul unei femei? Dreptul la dragoste e sfânt, domnule... Da, da... îşi spun eu... oricând... unei femei trebuie să-i fie îngăduit să-şi caute fericirea...

Aş fi vrut totuşi să spun şi eu două vorbe. Simplismul convins al acestei discuţii mă făcea să surâd nervos, căci se suprapunea celor înveninate din mine... dar fiindcă vorbeam încet, nu eram auzit, şi cum începeam fraza, câte o voce mai puternică mi-o lua cu hotărâre şi pasiune înainte."

Camil Petrescu, *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război*

În ceea ce priveşte compararea fragmentelor date se poate conchide:

1. - scenele prezentate dovedesc aceeaşi modalitate de abordare şi punere în scenă, folosirea unui pretext (popota) pentru introducerea personajelor şi a temei operelor. Rebreanu mărturiseşte în legătură cu modelul proustian: „Marcel Proust înseamnă o piatră de hotar. A deschis câmpuri noi de exploatare pentru romancieri... cu condiţia ca aceştia să nu încerce să imite pe maestru.";

- temele propuse sunt diferite: sentimentul datoriei şi iubirea, dar tehnica este identică: pluriperspectivismul;

- în manieră proustiană sunt introduse la ambii autori personajele ce urmează să opineze, printr-o scurtă caracterizare;

- stilul este însă diferit, Rebreanu utilizează mijloace artistice de mare sobrietate, de unde şi caracteristica de „stil sobru şi bolovănos" , dar puterea de fascinaţie a stilului său rezidă din fineţea şi ineditul construcţiei şi plasticitatea imaginilor. C. Petrescu dovedeşte o varietate stilistică, un alt limbaj, uşor neologic, sondează profund stările personajelor. Ceea ce-i aseamănă este însă preferinţa pentru cuvântul „brut" plasat în contexte ce scot la iveală frământări şi prezintă o lume lipsită de artificialitate;

S-au avut în vedere şi două fragmente, din Marcel Proust, *În căutarea timpului pierdut* şi A. Huxley, *Punct. Contrapunct*, pentru a avea o viziune comparativă şi pentru raportare la modelul literaturii moderne a epocii.

Scanned with CamScanner

2.- Primul roman aduce un suflu nou în literatură, chiar dacă atinge o problematică vădit socială, forma romanului anunţă modernitatea;

- în perioada de vârf L. Rebreanu se revendică de la viziunea realistă asupra lumii şi preferă sondarea conştiinţei umane;
- interesantă este preferinţa autorului pentru descrierea trăirilor interioare ale personajelor, chiar dacă în *Ion* tema este condiţia ţăranului, autorul aduce în plan secund o problemă interioară majoră, eroul trebuie să aleagă între cele două voci interioare;
- în romanele ulterioare elementele de modernitate sunt evidente: personajul este un intelectual pus într-o situaţie problematică (Apostol Bologa, Puiu Faranga, Liana Rosmarin), iar conflictul de natură interioară prinde contur;
- în cele două romane studiate ambele personaje sunt victimele unei mentalităţi: Ion a satului din care face parte, Puiu Faranga a tatălui şi atitudinii lui aristocratice.

Concluzii

- Rebreanu este un scriitor complex. Conceptele cu care elevii trebuie să se familiarizeze şi care trebuie raportate la opera autorului pot fi identificate printr-o paletă extrem de largă de strategii.
- Este evidentă necesitatea mutaţiei din planul metodelor expozitive în cel al metodelor moderne care să-i determine pe elevi să investigheze, să caute soluţii şi să descopere într-o altă formă o lume şi un autor considerat de mulţi desuet.
- O atare abordare a textului epic alungă monotonia şi determină o altă apropiere de text. Aşadar Rebreanu nu trebuie „canonizat" şi obligat prin formula de abordare să pară un autor depăşit şi neatractiv, el rămâne un punct de referinţă prin valoare şi complexitate.

Bibliografie

1. Huxley, A., *Punct contrapunct,* Polirom, Bucureşti, 2002.
2. Petrescu, C., *Ultima noapte de dragoste, intâia noapte de război*, Editura Minerva, Bucureşti, 1988.
3. Proust, M., *În căutarea timpului pierdut*, Editura Leda, Bucureşti, 2005.
4. Rebreanu, L., *Ion*, Editura Liviu Rebreanu, Bucureşti, 2008.
5. Rebreanu, L., *Ciuleandra,* Editura Dacia, Cluj, 1990.
6. Simuţ, I., *Rebreanu dincolo de realism,* Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1996.
7. Structura modelului curricular al disciplinei limba şi literatura română – www/fisiere/site/model.

Anexe

Anexa 1

1. Tema: – în *Ion* tema zugrăveşte o realitate a satului ardelean: ţăranul îndrăgostit de pământ până la patimă devine victima mentalităţii lumii din care provine;
   - în *Ciuleandra* tema surprinde continua decădere şi degradare psihică a eroului devenit şi el victima unui sistem social corupt.
2. Tipul personajului: - în *Ion* – ţăranul;
   - în Ciuleandra – intelectualul cu probleme de conştiinţă.
3. Conflict: - în *Ion* apare un conflict exterior între Ion şi Vasile Baciu şi un conflict interior, sufletul eroului este măcinat de imposibilitatea de a alege între glasul pământului şi glasul iubirii;
   - în *Ciuleandra* domină conflictul interior, eroul urmează un drum al căutării de sine, reconsiderându-şi existenţa în ambianţa morală ce a putut facilita sau declanşa mecanismul asasin.

Scanned with CamScanner

4. Situaţia problemă: - deşi un roman de creaţie *Ion* pune eroul într-o mare dilemă care îi depăşeşte condiţia;
   - *Ciuleandra* aduce în prim plan o situaţie problemă creată în jurul unui motiv evident cel al nebuniei, eroul are de ales între a se supune dorinţei tatălui şi a se împotrivi, acceptă căsătoria deşi ea reprezintă o ratare a existenţei celor doi soţi.
5. Soluţia: - în *Ion* eroul este pedepsit şi finalul pare un act justiţiar;
   - în *Ciuleandra* eroul primeşte la rându-i o pedeapsă, căzând victima propriei încercări de salvare.
6. structura romanului: – *Ion* două părţi: *Glasul pământului* (6 cap.); *Glasul iubirii* (7 cap.);
   - *Ciuleandra* – 31 de capitole.
7. tipul de roman: - *Ion* roman de creaţie;
   - *Ciuleandra* roman de analiză.

B.C.U. "M. EMINESCU" IAŞI

Scanned with CamScanner

Scanned with CamScanner

Canonul şcolar. Forme canonice

**Maria Badiu, Ileana Ioanovici, Gheza Bobojcsov,
Georgeta Măluţan, Mirela Olălău, Bogdan Raţiu,
Nicolae Suciu, Marcela Vâlcu, Gruia Ungurianu**

POSTMODERNISMUL ŞI CANONUL ŞCOLAR – CONSTRÂNGERE SAU MODEL LITERAR?

Maria Badiu
Liceul Teoretic *Mircea Eliade*, Întorsura Buzăului, Jud. Covasna

Ideea lucrării porneşte de la modul diferit de receptare didactică a textului postmodern – suntem constrânşi să prezentăm la clasă texte şi paradigme postmoderne, fără să credem în ele sau chiar înţelegem şi binecuvântăm o astfel de literatură care ne-a scos din estetismul fără margini al canonului modernist şi ne-a introdus în actualitate şi în text, totodată prin locul privilegiat pe care îl căpătăm ca lectori?

Lucrarea se va clădi pe următoarea dezvoltare structurală: demonstrarea arhetipului canonic postmodern, necesitatea valorilor actuale de a fi canonizate; „presiunea" prezentului în textul postmodern şi recuperarea trecutului prin intertextualitate, parodie şi ironie; redefinirea modelului didactic actual prin perceperea corectă a textului postmodern.

În cultura română, postmodernismul are rădăcini înainte de al doilea război mondial, dar simptomele frecvente sunt vizibile din anii .70, deşi lumea în care se face literatură în perioada comunismului este numită mai degrabă o lume pre-modernă, o lume în care suntem nişte marginali ai postmodernităţii. „Încet, încet ne integrăm şi noi. Dar lumea în care am scris până în 1986, când m-am lăsat de poezie, se confesează Alexandru Muşina, lumea în care m-am format şi am trăit nu era postmodernă... Rolul nostru ca poeţi, ca intelectuali, e să mergem împotriva curentului, să propunem alternative la o societate dominată de exterioritate, de spectacol. De aceea am propus – termenul nu este poate cel mai fericit, dar n-am găsit altul mai bun – noul antropocentrism."[1]

1. Arhetipul canonic postmodern

Dacă în literatura modernă din dorinţa de sincronizare cu valorile occidentale, prin „spiritul vremii", literatura îşi asuma dorinţa de sinteză, canonul postmodern are un caracter contradictoriu, de unde şi diferitele opinii în receptare, dintre care cele mai explicite sunt cele negatoare, cele care tratează drept superficial caracterul textului postmodern. De unde şi nevoia de explicitare: postmodernismul este refractar canonului şi intenţiei de uniformizare a literarului, preferând o interpretare multiculturală. Teoreticienii au oferit un model organic al postmodernismului, în concordanţă cu anumite tradiţii literare şi linii de evoluţie din literatura română. Acest model a fost formulat de Liviu Petrescu, cel care a vorbit de patru postulate ale postmodernismului, atrăgând atenţia că postmodernismul nu este o modă, ci o epistemă:

---

[1] Al. Muşina, interviu, *„Contrafort"*, nr. 1-2, ian. Feb, 2005

1. fragmentarismul – postmodernismul percepe realitatea în mod subiectiv, fragmentar, încercând să simultaneizeze, să pună în dialog fragmentele realităţii. De altfel noii scriitori ai generaţiei 80-90 postulează o nouă poetică a prozei scurte. Întreaga generaţie a respins speciile tradiţionale ale genului narativ în numele unei noi poetici a textului pe care o putem considera poststructuralistă. Explicaţia este simplă: prozele scurte clasice funcţionează după modele foarte rigide. Schiţa surprinde personajele în acţiune, de câteva clipe (vezi „Momentele" lui Caragiale), povestirea este o naraţiune simplă, subiectivă, iar nuvela se aseamănă cu un roman, concentrat, redus la un singur plan narativ, cu personaje mai dezvoltate.
2. autenticitatea – se concretizează pe un principiu al biografismului, pe de o parte, iar în lirică pe „poezia cotidianului" (Al. Muşina).
3. afirmarea unei poetici de tip non-mimetic, cu reîntoarceri la vechiul principiu al tranzitivităţii limbajului; un limbaj tranzitiv, transparent, multifuncţional, care să-şi recâştige funcţia de comunicare reală, cu implicaţii morale, psihologice. Aderând la principiul non-mimetic, postmoderniştii au ajuns la metaroman, la impunerea unei practici a citatului, la exerciţiul unor procedee precum parodia şi ironia, la o atitudine eclectică.
4. al patrulea postulat al postmodernismului în literatura română se referă la un nou umanism (sau un „nou antropocentrism" – Al. Muşina)

Să nu uităm însă de linia centrală, de particularităţile tuturor operelor intrate sub incidenţa denumirii şi categorisirii estetice: aspectul tehnic bogat, „supraetajat", tehnica contrapunctului, iconoclastia/persiflarea modelelor puriste, deriziunile, rupturile şocante, imaginarul apocaliptic, poemul-spectacol, poemul-eseu, pluralitatea limbajelor, schimbarea raportului autor-operă-cititor, legarea de viaţa realităţilor contemporane (relaţia scriitorului postmodern cu istoria), aglomerarea faptelor mărunte, aflarea în prim-plan a lui Homo biographicus ca personaj spectacular, donquijotesc (care îşi asumă realul şi realitatea textului), transcrierea valenţelor poetice ale universului cotidian, adăugarea unei alte dimensiuni a lumii lăuntrice, prozaizarea limbajului poetic, atributele noii sensibilităţi – parodicul, autoreferenţialitatea, metalimbajul, intertextualitatea (intruziunile textuale se găsesc în poezia/proza ludică şi livrescă sub forma citatului, parodiei, aluziilor livreşti).

2. „Presiunea" prezentului în textul postmodern şi recuperarea trecutului prin intertextualitate, parodie şi ironie

Pe de altă parte, odată cu literatura generaţiei 80 şi după aceasta s-a trecut la o scriitură implicată în structurile realului şi în articularea propriei identităţi. Între text, cuvânt, formă şi realitate se interpune o conştiinţă parodică, dar şi ochiul cunoaşterii livreşti. Scriitorul postmodern îşi trăieşte propria biografie în text, invitând cititorul să participe la definirea şi definitivarea textului, intrând împreună într-o adevărată zodie a lucidităţii şi a scriiturii.

Alexandru Muşina scria:„În rest,/ Totul e o istorie pe care ei au rescris-o. / Dar eu nu vreau s-o citesc, dar pe care/ Eu n-o ştiu citi." (*Mironosiţa*). Inclus în volumul colectiv *Cinci* (conţine texte cu valoare contestatară şi reformatoare în contextul politic şi cultural definitoriu anilor optzeci ai regimului comunist), poemul *Budila-Express* se constituie într-o adevărată artă poetică, într-un manifest al întregii generaţii de intelectuali navetişti, cu slujbe la ţară, prea lucizi şi prea sarcastici pentru a nu se afla în opoziţie cu directivele de partid şi sugestiile cenzurii. Textul este cu atât mai valoros cu cât se poate citi într-o dublă

Scanned with CamScanner

interpretare: în lumina circumstanţelor istorice ale vremii, când criza culturală putea fi compensată de nevoia demascării dictaturii, dar mai ales la nivelul problematicii umane propuse – pentru meditaţia existenţială propusă.

Într-un poem al iluziei, al pierderii sacrului, al pierderii vremurilor de sărbătoare şi de prietenii, într-o realitate fără cultură, viaţă, iubire, limbaj şi poezie, Întorsura Buzăului devine un topos al istoriei ieşite din timp, fără istorie, un spaţiu al amintirii. Oraşul provincial ilustrează o faţă a biografiei eului liric, o posibilă rescriere a istoriei tinereţii sale, într-un ritm de viaţă la ţară, e adevărat. Întreaga poezie vehiculează simboluri şi motive interpretabile la nivel poetic, mitologic, filozofic, deasupra existenţei agresive, pe alocuri chiar vulgare, cu simţuri, senzaţii, gânduri, reflecţii, experienţe de viaţă comună sau individuală. Poezia debutează cu o inserţie a cotidianului făcută în mod progresiv, prin evidenţierea motivelor luminii şi dimineţii ca motive ale existenţei, dar şi iniţiatice: „Dimineaţa / Ne primeşte totuşi cu braţele deschise, totuşi lumina / Mai bate în epiderma fanată, totuşi vântul / Ne mai aeriseşte orbitele duhnind de amintiri [....]", sugestia unei renaşteri este propusă, într-un cotidian urban. Încet, imperceptibil aproape, simţurile îşi acutizează capacitatea perceptivă şi lumea se prezintă desacralizată, într-un spaţiu al iluziei: „Din când în când ne aşezăm la masă, / Ciocnim ouă roşii sau pahare cu vin.", în care existenţa, umanizarea devin vulgare: „...beţivii urinează / Pe zidul caselor de vizavi," sau chiar poartă însemne maladive: „o salvare / Trece uşor pe deasupra inimii şi duce departe / Câte un corp solid familiar". Pe alocuri textul prezintă inserţii ale aluziilor politice, aminteşte de accentele subversive ale epocii: „Câte un afiş / Multicolor ne promite Noul Ierusalim / În schimbul a treizeci de bani sau al tăcerii.". A treia secvenţă a poemului, *Context*, ruptă de discursul celorlalte, dezvoltă ludico-ironic tema artistului şi a poeziei – „cuvânt plicticos", „trebuinţă ţâfnoasă", „precupeaţă grasă", definiţie ilară care răspunde academismelor şi prejudecăţilor poeziei tradiţionale. În partea a patra, *Defulare*, poetul este aşteptat să scrie despre noua viaţă în „ţinuturile boreale", iar vocea poetică devine un semn comun al unei întregi generaţii. Totul se transpune la nivel de generalitate, iar pronumele trece de la persoana I singular la persoana I plural: „Şi noi am călătorit cu Budila-Express", „Şi noi am coborât la Hermansdorf', „Am văzut Teliu-Valley", „Am vizitat Intorsura-City". Aluziile sunt mai transparente, critica socio-politică, ironia şi autoironia se combină într-un joc poetic în care experienţele biografice se desenează amplificat: traseul până la oraşul cu pricina, trenul, personajele, toponimele transformate cu ecouri de western, existenţele banale, umila viaţă golită de spirit şi sens, toate aceste elemente devin transfigurări groteşti ale realului. Dacă Intorsura Buzăului echivalează cu spaţiul, cu timpul rememorării, Budila-Express este simbolul propriei tinereţi pierdute la fel de repede ca un interval de navetă: „Budila-Express ruginind / Precum tinereţea la încheieturi." „OK am zis / Şi am îmbătrânit.".

Tragismul existenţei capătă accente sarcastice. Frenezia ideologică a pus stăpânire pe realitate, iar posibilele răspunsuri unor astfel de orori istorice – degradarea condiţiei umane şi privarea de libertate – pot fi: asumarea realităţii, prin intensificarea crizei umane şi atitudinea sarcastică, umorul, ironia. Limbajul folosit în secvenţa a cincea, *Filtru*, traduce structurile autoritare, politicul şi socialul se condensează la nivel de atitudine lingvistică; totul este pus sub semnul obligativităţii şi al controlului superior: „TREBUIE E NECESAR SE CERE / TREBUIE E NECESAR SE CERE / TREBUIE E NECESAR SE CERE / TREBUIE (dar eu...jap!) mi-au spus / E NECE (dar real ...buf!) SAR / ei / TREBUIE ! mi-au ordonat.."

Mircea Nedelciu se definea astfel:„Pentru mine, fiecare carte este doar un fragment de dialog cu lumea!". Proza marchează o radicalizare existenţială după ce, nu demult, privile-

Scanned with CamScanner

giase temele puterii şi ale politicului, din perspectiva cărora individul se reducea la statutul de rotiţă a mecanismelor sociale mari, golite de „omenescul" profund. De aceea, de multe ori în proza anilor 80, 90 vom găsi predominante poveşti ale oamenilor şi întâmplărilor din „realitatea imediată". În conţinut, postmodernismul încearcă să reabiliteze poziţia umanităţii mărunte, abandonată de romancierii generaţiilor precedente, să insiste asupra figurilor teoretic insignifiante, cu existenţă nespectaculoasă.

Aşa definea Mircea Nedelciu încercarea postmodernităţilor de a ieşi din spaţiile prea înguste ale speciilor constrângătoare: „A experimenta în literatură înseamnă a scrie cu un număr de constrângeri cunoscute, autoimpuse sau impuse. Scriitorul are nevoie de constrângeri pentru ca spiritul lui să ţâşnească, prin scris, spre libertate. Formele fixe îndeplineau această funcţie în literatura clasică. Se poate observa uşor că, de îndată ce intervin sau sunt alese de scriitori alte tipuri de constrângere, cele vechi nu mai sunt necesare, nu mai sunt respectate. Aşa se explică dispariţia graniţelor stricte între genurile literare, folosirea reziduurilor narative în poezie şi a soluţiilor lirice în construcţia romanescă, investirea unor structuri textuale neliterare cu funcţii catarctice."[2]

Aflat în căutarea autenticităţii, prozatorul îşi întrerupe adesea eroul, comentându-i atitudinile, alcătuindu-i portretul. Alteori impune pluralitatea unghiurilor de vedere asupra aceleiaşi întâmplări văzute din perspectivele altor participanţi. Acest fapt sporeşte impresia de text ce se ridică sub ochii cititorului. Reflectând asupra scriiturii postmoderne, M. Nedelciu scria în 1987 că autorul postmodern „a făcut din cititor personajul principal al operei sale."[3] Pagina în proză intitulată *Decalogul* are ca amendament principal, putem spune, următoarea constatare care intră în incidenţa teoriei literare: „Povestitorul, ascultătorul şi eroul unei poveşti sunt coproprietari." *Decalog* „sau cele câteva propoziţii omologate de povestitori ca amendamente la aşa-zisul instinct al proprietăţii ce se manifestă în timp ce ascultăm, spunem sau trăim." Viaţa curge în text şi textul în lume, iar între ele se produce o fuziune, „restul e alcătuit din figurile de stil ale povestitorului".[4]

Iată propunerea postmodernilor care trebuie înţeleasă ca atare şi în demersul didactic: textul devine mod de viaţă şi posibilitate de a trăi întru literatură! Canonul şcolar se poate construi încontinuu, nu trebuie să îmbătrânească în plictiseală! Şi de ce nu, poate această criză economică va aduce o schimbare de canon, dacă nu în literatură atunci măcar în demersul didactic!

3. Redefinirea modelului didactic actual prin receptarea corectă a textului postmodern (concepte operaţionale şi texte propuse) /material propus auditoriului

3.1. Epicul

Exemplu de lecţie propusă, la nivelul clasei a XII a, epicul în versuri studiat în paralel cu un text liric: *Totul este scriitură*, Mircea Cărtărescu / *Glossă*, Mihai Eminescu:

a. lectura textului eminescian şi desprinderea semnificaţiilor textului din perspectiva conceptelor pe care elevii le deţin;
b. lectura textului cărtărescian, cu precizările teoretice privind noţiunea de

[2] Mircea Nedelciu, în „Ateneu", 1986
[3] Mircea Nedelciu, interviu în „România literară", nr. 14, 1987
[4] Idem, *Aventuri într-o curte interioară*, Ed. Paralela 45, pg. 504

Scanned with CamScanner

intertextualitate: interdependenţa textelor literare, bazată pe concepţia că un text literar nu este un fenomen izolat ci „absorbţie şi transformare" a altor texte; relaţie stabilită de critic sau cititor între texte diferite. Se pot oferi şi definiţii ale intertextualităţii:

Julia Kristeva: „Indiciul conform căruia un text citeşte istoria şi se integrează în ea."

Roland Barthes: „Intertextul nu este banca «influenţelor», a «izvoarelor», «a originilor», la care ar fi aduse să compară o operă sau un autor, el este mult mai vast – acel câmp în care se efectuează ceea ce Sollers a numit, superb, «traversarea scriiturii», e textul în măsura în care traversează şi este traversat.

Gerard Genette: „Prezenţa unui text în altul sau o relaţie de coprezenţă între două sau mai multe texte, realizată prin intermediul imitaţiei, al citatului sau al aluziei."

c. regândirea interpretării textului cărtărescian din perspectiva celor aflate. Elevii pot primi întrebări şi sarcini de lucru precum:

• Textul citat (*Totul este scriitură*) este o replică a *Glossei* eminesciene. Precizarea elementelor care apropie şi cele care deosebesc cele două texte.

• Foloseşte Cărtărescu procedeele amintite de Genette?

• Găsirea în text a referirilor la Eminescu. Discutarea modului cum este realizat profilul poetului şi în ce măsură acesta se suprapune peste imaginea pe care o oferă *Glossa*.

• Dramatizarea unui fragment din *Levantul*: *Cântul al unsprezecelea*, pentru extinderea discuţiei spre rolurile instanţelor narative în text şi înţelegerea rolului activ al cititorului în literatura postmodernă.

Metodele didactice propuse: conversaţia euristică, dezbaterea, activităţi pe grupe, problematizarea, învăţarea prin descoperire, jocul de roluri, dramatizarea.

3.2. Ficţiune/referent/ alt text

În acest punct al înţelegerii textului demersul didactic începe de la stabilirea şi înţelegerea termenilor: ficţiunea presupune lumea re-prezentată de text şi reconstituită de cititor, prin lectură; lumea dintre rânduri, iar referentul – lumea existentă în afara textului. La acest nivel de înţelegere se pot analiza opere sau fragmente de opere ce trec în imagine raportul ficţiune – realitate, chiar din literatura postmodernă pentru care jocul devine element al trecerii din cotidian în fantastic.

Exemplu de lecţie propusă, la nivelul clasei a IX a: studiul unui fragment din nuvela *REM*, de Mircea Cărtărescu:

a. pentru înţelegerea textului putem propune realizarea unui rezumat;
b. studiul instanţelor narative: stabilirea naratorilor;
c. studiul sensului textului: propuneri de sarcini de lucru – în ce măsură jocul devine element al trecerii de la cotidian, de la real la fantastic; care este obiectul jocului; care este atitudinea poetului faţă de cuvinte; în ce constă materialitatea lor?

Un astfel de text permite:

a. conturarea raportului de concordanţă-discordanţă ficţiune-realitate
b. evidenţierea specificului lecturii textului ficţional
c. evidenţierea efectelor pe care lectura le poate avea asupra cititorului.

Scanned with CamScanner

O altă propunere de text care trimite la alt text ar putea fi *Nora sau Balada zânei de la Bâlea Lac*, de Mircea Nedelciu, pentru nivelul liceal.

Lecţia impune clarificarea noţiunii de proză scurtă (termen introdus şi regândit de postmoderni), proză care iese din tiparele tradiţionale tocmai prin faptul că refuză constrângerile de orice fel, la nivelul construcţiei.

Demersul didactic trebuie să aibă în vedere actualizarea/înţelegerea unor concepte literare ca parodia şi ironia, pentru ca elevii să poată ajunge la comprehensiunea semnificaţiilor operei: aceasta este o parodie a unei balade atât prin tema/mesajul literar şi aluzia la personaje din basme inserate – iubirea, de data aceasta văzută prin prisma unor supape ironice care o scapă de nuanţe melodramatice – dar şi prin construcţia unei proze rimate.

Elevii primesc sarcini de lucru care înlesnesc învăţarea prin descoperire: evidenţierea secvenţelor narative, a personajelor, a timpului şi spaţiului în care se petrece acţiunea, analiza titlului, poezia sentimentului de iubire. Pentru înţelegerea viziunii despre lume pe care o surprinde autorul, elevii primesc alte întrebări/sarcini precum: personajul feminin între realism şi parodie, caracterizarea ironiei textului, amestecul registrelor Pentru nivelul formal: observarea prozaizării sentimentului care se raportează unui text în proză rimată.

3.3. Autor /narator – lector/naratar

Iată exemple de texte, de metode şi activităţi didactice propuse pentru înţelegerea acestor termeni:

a. REM, Mircea Cărtărescu. Ca şi celelalte nuvele din volumul *Nostalgia, REM* este o nuvelă complexă, în care fantasticul, realul, simbolicul, ezotericul şi livrescul interferează. Construită pe principiul „naraţiunii în ramă", al „ povestirii în povestire" sau al „naraţiunilor concentrice" nuvela are de fapt patru naratori: un narator exterior – păianjenul uriaş care alternează, în cadrul primei rame a nuvelei, relatarea la persoana a II a cu cea la persoana I (încă un argument pertinent în favoarea ideii că persoana I dintr-un text de ficţiune nu se identifică cu persoana biografică a autorului); Vali – student la Filologie, Svetlana – mai vârstnica iubită a acestuia; Egor – un personaj misterios, fantastic, cu o ascendenţă teribil de complicată şi tenebroasă, aparţinând unei secte a alungiţilor. Ca şi în cazul păpuşilor Matrioşka, relaţia dintre povestiri este una de incluziune: povestirea lui Vali este inclusă în povestirea păianjenului – „auctor"; povestirea Svetlanei este inclusă în povestirea lui Vali, iar povestirea lui Egor este circumscrisă povestirii Svetlanei. Elevii pot fi repartizaţi pe grupe de lucru pentru rezumarea povestirilor (dacă s-a realizat în prealabil lectura completă a nuvelei), iar ca activităţi frontale propunem sarcinile/întrebările:

Cine este naratorul în fragment, la ce persoană se face relatarea, care sunt timpurile verbale folosite predominant în nuvelă, complicarea jocului, complicitatea adulţilor. Ca temă : identificarea celorlalte secvenţe ale jocului (după citirea în întregime a textului) şi corelarea textului şi a ideii de joc înţeles astfel cu un fragment eseistic, din Johan Huizinga, de exemplu.

b. În aceeaşi linie a perceperii instanţelor narative propunem textul *Erasmo sau A doua fotografie cu oameni mici*, de Mircea Horia Simionescu, clasa a IX a. Sarcini de lucru: observarea limbajului naratorului (adult) şi pe cel al personajelor (copii); modul de exprimare folosit este verosimil pentru vârsta personajelor?; identificarea contrastelor în comportamentul personajelor, când infantil, când matur. Se poate propune şi jocul de roluri.

Scanned with CamScanner

3.4. Limbajul poetic

Propuneri de abordare a acestor concepte: limbajul poetic; exemplu de operă: *Despre mine aş fi vrut să scriu despre tine*, de Simona Popescu. Elevii pot primi informaţii teoretice: repere evolutive ale limbajului poetic. Se ştie că până la începutul secolului XX, criteriul fundamental al distincţiei poezie-proză era esenţialmente de ordin fonic (rimă, ritm, măsură, strofă). La sfârşitul secolului al XIX-lea şi începutul secolului al XX-lea are loc deteriorarea progresivă a acestui sistem şi naşterea unui nou concept. Apar din ce în ce mai determinante aspecte semantice ale limbajului poetic.. În altă ordine de idei, limbajul poetic nu este, cum se consideră de obicei, doar un limbaj împodobit sau figurat (un limbaj al metaforei, epitetului, alegoriei etc.), ci mai degrabă „ o stare, un grad de prezenţă şi de intensitate la care poate fi ridicat orice enunţ, cu condiţia ca în jurul său să se stabilească acea margine de tăcere care să-l izoleze în mijlocul lor şi nu în afara vorbirii cotidiene." (G. Genette). Poeţii generaţiei 80, căreia i se circumscrie şi Simona Popescu, acordă o importanţă fundamentală realului, cotidianului, banalului. Poezia lor „coboară în stradă". Ei nu mai întorc spatele limbii comune. Dimpotrivă, limbajul poeziei lor este direct, denotativ, tranzitiv, oral, ironic, parodic. Ei instituie o autentică democraţie în realul poetic şi în limbaj.

Posibile abordări ale textului: metode didactice – conversaţia euristică, prelegerea şcolară, dezbaterea, compunerea.

Înţelegerea textului se poate face prin întrebări de genul:

- Titlul fragmentului - construit în jurul persoanei I şi II. Comentarea semnificaţiilor acestui procedeu.
- Ce rol joacă repetiţiile, spaţiile dintre paragrafe şi modificările de segmentare a versurilor? Puteau ele să lipsească?
- Ce fel de text este *Despre mine aş fi vrut să scriu despre tine*? În elaborarea răspunsului ar trebui să se ţină seama de aspecte ale evoluţiei limbajului poetic.
- Care este relaţia dintre „vârstele de atâtea feluri" în viziunea autoarei?Se poate identifica în acest caz o nouă viziune asupra personalităţii umane? Cum aţi descrie această viziune? Realizaţi o dezbatere pe această temă.

Comentarea textului:

- Care este relaţia dintre adolescenţă şi celelalte vârste?
- Poate constitui imaginea păpuşii Matrioşka o metaforă a textului, a vârstelor?
- Argumentarea imaginii contradictorii a adolescenţei, pornind de la seriile opozitive din text. Vă puteţi situa pe poziţii pro şi contra.
- Realizarea unei dezbateri despre conflictul dintre generaţii. Care este sensul îndemnului final?
- Pornind de la text realizarea unei compuneri în care să îşi expună propriile păreri despre adolescenţă.

3.5. Fantasticul lumii obişnuite. Cartea de bucate, Simona Popescu

De cele mai multe ori fantasticul, straniul şi miraculosul concură la crearea unui univers imaginar situat sub semnul misterului şi care, chiar şi atunci când opţiunea pentru una din cele două soluţii este destul de limpede, pune sub semnul întrebării legile cunoscute ale realului. În literatura postmodernă, fantasticul de tip basm, science-fiction nu îşi prea face

Scanned with CamScanner

cunoscute limitele, în schimb universul realităţii devine teren de multiple interpretări literare, transformat şi „deformat". De regulă autorul decide ce fel de text vrea să scrie, iar cititorul la rândul său are posibilitatea să opteze în ce fel va citi acest text. El poate să citească, de exemplu, un text utilitar (cum este o carte de bucate sau o carte tehnică) ca pe un text literar şi atunci este invitat să descopere viziunea autorului despre o carte (nu are importanţă despre ce fel de carte este vorba!). Elevii pot realiza o dezbatere despre carte pornind de la imaginea propusă în text a cărţii percepute prin toate simţurile.

Bibliografie critică

1. Boldea, Iulian, *Simbolism, modernism, tradiţionalism, avangardă*, Editura Aula.
2. Călinescu, Matei, *Cinci feţe ale modernităţii (modernism, avangardă, decadenţă, kitsch, postmodernism)*, Editura Univers, Bucureşti, 1995.
3. Lefter, I.B., *Postmodernism. Din dosarul unei bătălii culturale*, Editura Paralela 45.
4. Manolescu, Nicolae, *Literatura română postbelică. Lista lui Manolescu. Proza. Teatrul*, Aula.
5. Manolescu, Nicolae, *Literatura română postbelică. Lista lui Manolescu. Poezia*, Aula.
6. Muşina, Alexandru, *Antologia poeziei generaţiei 80*, Editura Vlasie, 1993.
7. Muşina, Alexandru, *Paradigma poeziei moderne*, Aula, Colecţia Studii.
8. Muşina, Alexandru, *Supravieţuirea prin ficţiune*, Aula
9. Nedelciu, Mircea, *Aventuri într-o curte interioară*, Editura Paralela 45, Colecţia 80.
10. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, 2004.
11. Petrescu, Liviu, *Poetica postmodernismului*, Paralela 45, Seria *Deschideri*.
12. Ţeposu, Radu G., *Istoria tragică şi grotescă a întunecatului deceniu literar nouă*, Editura Eminescu, 1993.

BASMUL ŞI CITITORII LUI DE ASTĂZI
Un proiect şi produsele sale

Ileana Ioanovici, Gheza Bobojcsov
Liceul *Grigore Moisil*, Timişoara

Peste douăzeci şi cinci de ani la catedră la prima vedere par a aduce un şir lung de avantaje sintetizate, de obicei, în cuvântul experienţă. Pe de altă parte, odată cu trecerea timpului intervin rutina, monotonia, comoditatea, înţepenirea în tipare, reticenţa în faţa noului ş.a. Luptăm noi cu toate acestea? Care sunt armele pe care le scoatem la bătaie? Cum facem să nu apărem prăfuiţi în faţa elevilor noştri, nişte fiinţe ciudate rătăcite în lumea lor nu se ştie de unde şi din ce vremuri, vorbind într-o limbă cam arhaică despre lucruri străine de preocupările şi de universul lor?

Prinşi între două pietre, programele şcolare cu scriitorii canonici şi operele acestora (drept este că se mai rătăceşte şi un postmodern împreună cu a sa chiuvetă îndrăgostită lulea!) şi tinerii care trăiesc în largul lor pe internet, noi, profesorii cu „experienţă", ne simţim adesea dezorientaţi. Tot experienţa este însă cea care ne învaţă că, oameni ai cărţii fiind, în aceasta vom găsi răspunsuri la întrebările care ne frământă.

Cărţile care ne salvează, deopotrivă pe noi, dascălii, şi pe elevii noştri sunt, în opinia mea, cele semnate de contemporani, de scriitorii „planetei albastre" – cum o numeşte Ana

Scanned with CamScanner

Blandiana –, aluzie, la culoarea blugilor, piesa de vestimentaţie care a cucerit mapamondul, devenind un simbol al libertăţii absolute. Cărţile „generaţiei în blugi" sunt puntea care ne leagă şi ne ajută să menţinem vie comunicarea cu elevii.

Demersul didactic, în doi paşi, primul clasic şi al doilea nonconformist, pe care vi-l supunem atenţiei se doreşte, în acest context, un substitut de argument.

Scriitorul canonic asupra căruia ne-am oprit este Ion Creangă; specia literară – basmul cult. Aşadar, clasa a X-a, unitatea de învăţare, *Lectura prozei narative I*, manualul folosit, *Limba şi literatura română: manual pentru clasa a X-a*, Alexandru Crişan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Bucureşti, Humanitas Educaţional, 2005.

Pornind de la sugestiile oferite de manualul mai sus amintit, în acord cu programa în vigoare, în anul şcolar 2006-2007 şi în cel următor am alocat studierii basmului cult *Dănilă Prepeleac* de Ion Creangă un număr de patru ore, o altă oră am acordat aspectelor teoretice referitoare la conceptul operaţional de basm cult şi două ore au fost rezervate proiectului. În cadrul acestuia opera literară analizată a fost *Povestea lui Harap-Alb* de Ion Creangă. Asupra acestei activităţi ne vom opri în continuare.

Pasul 1

Elevii clasei au fost împărţiţi în cinci grupe având următoarele sarcini de lucru: *Motivul drumului – un roman de formare; Galeria personajelor; Probele prin care trece eroul din* Povestea lui Harap Alb*; Tărâmuri fantastice; Oralitate şi umor*. Fiecare grupă a optat pentru un tip de produs (postere, portofolii, seturi de exerciţii interactive, prezentări în Power-Point etc.) şi a realizat următoarele documente: calendarul activităţii, jurnalul grupei şi bibliografia proiectului. În ora destinată finalizării proiectelor fiecare grupă a prezentat, pe lângă produsul realizat, fragmente din jurnal. Evaluarea şi autoevaluarea s-au realizat cu ajutorul fişelor destinate acestei activităţi. Fiecare grupă de elevi a primit câte o fişă pentru evaluarea activităţii colegilor din celelalte patru grupe şi o fişă de autoevaluare. Aspectele evaluate sunt următoarele:

1. Corectitudinea informaţiilor primite;
2. Varietatea exemplelor;
3. Adecvarea exemplificărilor;
4. Modul de realizare a produsului;
5. Calitatea prezentării;
6. Jurnalul proiectului;

Evaluarea s-a făcut prin acordarea de calificative: foarte bine, bine şi slab. Pentru prezentarea produselor rezultate şi a fragmentelor din jurnal fiecare grupă a avut la dispoziţie şapte minute. Elevii clasei au pus întrebări, angajându-se în scurte conversaţii pe marginea produsului prezentat. Rolul profesorului a fost acela de a coordona discret activitatea. În următoarele trei minute s-au completat fişele de evaluare şi autovaluare pe baza însemnărilor în timp ce colegii lor şi-au prezentat proiectele. După ce membrii grupei s-au consultat, aceştia au acordat calificativele consemnate în fişele de evaluare. S-au citit, de asemenea, observaţiile notate în rubrica destinată acestora. Elevii au fost rugaţi să acorde un calificativ global şi să îl echivaleze cu o notă.

Scanned with CamScanner

Tema pentru acasă a avut ca punct de plecare cele două fişe, de evaluare şi autoevaluare, elevii urmând să scrie o argumentare a cărei teză este următoarea: *Produsul proiectului grupei X este de nota 10 (10-15 rânduri, minimum două argumente însoţite de două exemple).*

Aşadar, primul pas al demersului didactic a fost, în opinia noastră, unul canonic, urmând un drum bătătorit, cu avantajele sale implicite. Toţi elevii, analizând aceeaşi operă, *Povestea lui Harap-Alb* de Ion Creangă, dar aprofundând aspecte diferite ale acesteia, la final, prin prezentarea produselor celor cinci grupe, au beneficiat de o sinteză, formă modernă a clasicei analize literare. Faţă de aceasta, paleta largă de produse prezentate de fiecare grupă a condus la folosirea unor mijloacelor bogate şi diversificate de comunicare specifice erei informatice. S-a pus în valoare creativitatea elevilor şi s-au folosit competenţele dobândite la alte discipline şcolare – componentă interdisciplinară a activităţilor de tip proiect. În plus, evaluarea şi autoevaluarea s-au bucurat de obiectivitate, realizate fiind pe baza unor criterii unitar formulate în cele două fişe.

Pasul 2

După autoevaluarea activităţii prezentate, am hotărât ca în anul şcolar 2007-2008 şi în semestrul întâi al anului în curs, să le propunem elevilor din clasele a X-a o abordare cu accente nonconformiste, prin care am urmărit dezvoltarea creativităţii pornind de la un mod de a citi mai liber, detaşat de canoanele didactice.

Deschiderea spre modernitate am realizat-o în ora destinată prezentării basmului cult prin lectura câtorva pagini din *Enciclopedia zmeilor* de Mircea Cărtărescu cu ilustraţiile savuroase ale lui Tudor Banuş şi a prezentării volumului semnat de James Finn Garner – *Poveşti corecte politic de adormit copiii*, din care am citit *Scufiţa Roşie*. Reacţia elevilor a fost, după cum ne-am aşteptat, pozitivă. Clasa s-a animat, atenţia ascultătorilor a fost vie, chipurile expresive, hohotele de râs au indicat participarea emoţională intensă. Ne-am despărţit făcându-le precizarea că am împrumutat cărţile de la biblioteca şcolii. Despre obligativitatea lecturii nici nu poate fi vorba! Din uşa clasei le-am citat un murphy-ism: „Obligatoriu este să ne plătim taxele şi să murim". Ne-am despărţit într-o atmosferă de bună voie generală.

În ora următoare, când am discutat despre proiect, am operat nişte modificări faţă de anii precedenţi, cea mai importantă fiind aceea că le-am permis elevilor să-şi aleagă opera literară atât din patrimoniul naţional cât şi din cel universal şi, de asemenea, am lăsat la latitudinea grupelor şi stabilirea aspectului pe care îl vor studia în cadrul proiectului: lumea personajelor, structura basmului , fabulosul şi formele sale de manifestare, citatul paremiologic, lexicul popular şi regional. Aşadar libertate deplină în punctele esenţiale, în alegerea operei literare, a problemei urmărite şi a tipului de produs.

Desigur că ne-am asumat sacrificarea beneficiilor pe care le-ar fi adus, şi de data aceasta, o abordare clasică: disciplină ştiinţifică în analiza literară a textului şi evaluare obiectivă, omogenă, atât a produselor cât şi a prezentărilor.

În schimb am avut o oră vie în care elevii au prezentat o paletă bogată de basme atât din patrimoniul naţional cât şi din cel universal.

Produsele au fost originale, purtând amprenta creativităţii elevilor care le-au realizat oferindu-ne imaginea cititorului de astăzi, dezinhibat, pentru care lumea cărţii, indiferent când a fost ea scrisă, devine lumea sa, o lume în care, astfel, valorile culturii sunt vii.

Stau mărturie pentru cele afirmate două dintre creaţiile lor, basmul intitulat *Povestea lui Harap Verde Deschis* şi filmul de scurt metraj *Fata Moşului şi fata Babei în lectură liberă*, ambele în „ediţie bilingvă", română şi engleză.

Scanned with CamScanner

Dacă prima creaţie este o pastişă colorată ecologist, cu ecouri din poveştile corecte politic ale lui James Finn Garner, cel de-al doilea produs este un savuros exerciţiu ludic în care actorii, cei şase elevi, intră în pielea personajelor care, la rândul lor, au absorbit, conştient sau nu, notele caracteristice ale zilelor noastre. Îmbrăcaţi în haine populare, mai mult sau mai puţin autentice, moşul, baba, cele două fiice, căţeluşa, copacul, fântâna, cuptorul etc. derulează cu umor povestea cunoscută, în maniera filmelor mute. Ceea ce dă farmec filmului este amestecul de seriozitate, de rol asumat, şi de detaşare autoironică faţă de acesta, pe care îl sugerează jocul cititorilor-actori. Un spectator atent va observa cu uşurinţă faptul că i se propune o *lectură* a unui basm şi nu o ecranizare a acestuia, cu pretenţii profesioniste. Cum *citesc* şi nu cum joacă aceşti tineri este aspectul care face interesant experimentul didactic. Spre exemplu, tânăra care se machiază şi răsfoieşte reviste pentru adolescente în loc să gătească şi să facă curăţenie, este, în acelaşi timp: „fata babei" şi un tip de adolescentă din zilele noastre, dar este şi cititoarea basmului în care se întrezăreşte pe sine şi lumea sa ca într-o oglindă magică în care albul şi negrul lumii basmului se colorează în infinite nuanţe. Cât de tare îi displace personajul pe care îl interpretează, îl dezaprobă vehement sau îl simpatizează? Pline de umor sunt simbolurile lumii moderne pe care cititorii-actori le propun: curtea cu gazon şi grădina unei case dintr-o zonă rezidenţială a oraşului Timişoara, o cadă de baie de ultimă generaţie, un grătar pentru grill etc. Sigur că un spectator pretenţios ar critica aerul kitsch al filmuleţului, care din perspectivă didactică, nu estetică, aduce însă o informaţie valoroasă despre psihologia kitsch a elevilor, a adolescenţilor, crescuţi în societatea de consum a zilelor noastre. Neokitschul este astăzi la el acasă în societatea de consum în care supermarketul este locul preferat al majorităţii, iar cumpărăturile satisfac cele mai felurite dorinţe şi frustrări. Cărţile, spectacolele de toate genurile, filmele, artele, în general se raportează astăzi la fenomenul Kitsch, asumându-şi-l sau contestându-l.

În concluzie, putem constata faptul că abordarea nonconformistă pune accentul pe libertatea de manifestare a elevului, în timp ce strategia didactică clasică, canonică, îi oferă acestuia doar libertatea de a opta pentru un anumit tip de produs (eseu, portofoliu, planşă, prezentare în Power Point etc.), de a-şi alege registrul în care va redacta jurnalul grupei, (sobru, umoristic, formal, informal etc.), şi de a-şi dezvolta creativitatea realizând ilustraţiile planşelor/portofoliilor, designul şi grafica prezentării. La nivelul analizei propriu-zise a operei literare, originalitatea şi creativitatea sunt reduse, elevii fiind tentaţi să copieze materiale prefabricate, rezumate, caracterizări de personaje, eseuri pe diferite teme etc.

În încheiere, vom prezenta opiniile elevilor exprimate de aceştia în cadrul temei pentru acasă, feedbackul activităţii, un text argumentativ pro sau contra tezei că *basmul este o specie literară depăşită*. Majoritatea elevilor au adus argumente *contra* susţinând că basmul este o specie literară actuală, „specie literară cu care intrăm în contact, ne influenţează şi este într-o continuă evoluţie, rămânând în pas cu vremurile", după cum o defineşte unul dintre aceştia. Am reţinut câteva argumente: prinţii, prinţesele şi creaturile fantastice ne solicită imaginaţia, basmele sunt citite la toate vârstele, din basme învăţăm că trebuie să luptăm pentru triumful binelui, basmul este o specie literară deschisă, acceptă inovaţii precum cele din *Enciclopedia zmeilor* sau din *Poveşti corecte politic de adormit copiii.*

Mai interesante, desigur, ni s-au părut contraargumentele care au dus la concluzia că basmul este o specie „îmbătrânită, desuetă, şi nefolositoare", majoritatea învăţăturilor sale fiind false. A împărţi personajele în bune şi rele este discriminant şi fals în raport cu realita-

Scanned with CamScanner

tea. Dacă în basm majoritatea personajelor negative sunt „urâte, proaste, necioplite, crude, sângeroase ş.a., în realitate nicio fiinţă umană nu este sau bună sau rea, iar complexitatea sa fundamentală ne pune în imposibilitatea de a clasifica oamenii în buni sau răi. Pe de altă parte, răul este şi el relativ; agresivitatea, pentru un soldat, poate fi apreciată ca o calitate. Cel mai dăunător este, în opinia elevului citat, faptul că basmul te învaţă că binele învinge necondiţionat răul, aspect infirmat de realitate: „Într-o confruntare victoria este decisă de numeroşi factori precum inteligenţa, sângele rece, ambiţia, credinţa şi nu de faptul că te afli de o partea, sau de alta a baricadei, a binelui sau a răului, aşa cum în mod fals prezintă lucrurile basmele". Confruntaţi cu realitatea, copiii care au crezut în basme sunt dezarmaţi în faţa ei, trăiesc deziluzii care le pot afecta profund adolescenţa şi evoluţia ulterioară, ca adulţi. Dacă în trecut basmele, prin lecţia lor morală simplă au avut un rol important în educaţia copiilor, consideră elevul nostru, astăzi „în plin proces de globalizare, când contextul social a suferit schimbări profunde, basmele sunt desuete şi nefolositoare".

Le-am deschis elevilor poartă libertăţii de manifestare, i-am pus împreună Giocondei mustaţă, implicit ne-am asumat şi anumite riscuri. Nu ne rămâne decât să fim consecvenţi cu noi înşine, pentru a nu trăda „generaţia în blugi".

Pe această linie se înscrie exerciţiul interdisciplinar, traducerile în limba engleză ale propriilor texte, limba globalizării, dar şi a circulaţiei libere a valorilor naţionale.

Anexe

Texte scrise de elevii Liceului *Grigore Moisil* din Timişoara

Povestea lui Harap Verde Deschis

„Iubite cetitoriu,

Multe prostii ăi fi cetit, de când eşti, ceteşte rogu-te şi ceste şi unde-i vedea că nu-ţi viu la socoteală ie pana în mână şi dă şi tu altceva mai bun la iveală căci eu atâta m`am priceput şi atât am făcut.

Autoriul"

De când delirul a devenit o formă de viaţă curentă nici basmele nu mai sunt ce au fost. Ele s-au pliat pe nevoile momentului şi au luat forme mutante. Nu mai recunoaştem nimic, aşa că am decis să avem propriul nostru basm.

Amu cică era odată într-o ţară un crai care avea trei feciori. Şi craiu acela mai avea un frate mai mare care era împărat într-o ţară mai îndepărtată. Şi împăratul, fratele craiului, se numea Verde Împărat.
Să ştii ca aceasta nu era porecla lui, el era un vegetarian convins, mâncarea sa preferată fiind salata din grădina ursului. Cu toate că iubea legumele, el proteja şi viaţa animalelor.
Într-o zi pe când se plimba prin pădure, Harap Verde-Deschis, fiul cel mic al craiului, întâlneşte un urs care părea mare şi fioros, dar el, inteligent şi perspicace, văzu dintr-o ochire că era artificial. Renunţă la soluţia sa politic-modernă de a discuta cu ursul şi alege să simuleze un atac asupra lui sperând că astfel va ieşi de sub blana artificială omul. Cine credeţi că era sub blană? Chiar tatăl lui ! (OMG, OMG, OMG !). El era împotriva braconajului. Această primă probă îl califică pe Harap Verde-Dechis, pentru tronul imperiului ecologic al unchiului său.
Pe drumul spre viitorul verde glorios el se întâlneşte cu Spânul, conducătorul Imperiului Betoanelor şi al Cimentului. Din programul său politic amintim: susţinerea braconajului, a defrişării, a industriei de automobile şi a tot ce mai ţine de fum. Bleah! Câh!
Spânul reuşeşte să îl facă pe Harap Verde-Deschis să îi fie supus, aruncându-l într-o fântână. Când ajung la Împăratul Verde, Spânul, profitând de încrederea şi naivitatea infantilă a prinţului adolescent, se dă drept acesta, Harap Verde-Deschis. Împăratul Verde îi invită la o masă tradiţională, oferindu-le

Scanned with CamScanner

vestita salată din grădina ursului. Spânul îl trimite pe Harap Verde-Deschis să aducă mai multă salată din grădina cu pricina, cu scopul de a scăpa de el.
Harap Verde-Deschis este ajutat de bunul său prieten, calul. Acesta, dotat cu numeroşi cai putere, îl duce în grădina ursului , „ca vântul şi ca gândul", zburând pe bază de Red Bull, aprovizionarea fiind făcută la buticul din Liceul *Grigore Moisil* Timişoara, strada Ghirlandei nr. 4.
Harap Verde-Deschis îl adoarme pe urs (şi nu îl omoară!), reuşeşte să ia salata, dar are de trecut altă probă. El trebuie să omoare un cerb deosebit şi temut care se află într-o pădure de ciment cu copaci uriaşi. După ce Harap Verde-Deschis îl răpune, se simte vinovat, sentiment de care scapă în momentul în care acesta vede că sângele verde al cerbului distruge cimentul iar florile şi copacii încep să reînvie.
Amintindu-şi de fiica prietenului său, Împăratul Roşu cu care împărtăşea aceleaşi convingeri, Spânul îl trimite pe Harap Verde Deschis să o aducă pentru el.
Harap Verde Deschis, dezamăgit, porneşte spre reşedinţa prinţesei. În drumul său întâlneşte nişte albine cărora le face un stup, protejează apoi nişte furnici şi se întâlneşte cu alţi apărători ai mediului: Gerilă, care menţine echilibrul termic al Pământului, Păsări-Lăţi-Lungilă, care este ca un peşte sanitar al mediului terestru – el are un anticorp pentru H2N1 (gripa aviară), fiind astfel capabil sa mănânce păsările bolnave, Setilă, care are în sânge Kaspersky Water Security şi bea toată apa infectată, şi Flămânzilă, cu atribuţii confuze. [...]

Epilog
Am reuşit să vorbim cu Ochilă, un alt apărător al mediului. El are abilitatea de a vedea în viitor, astfel am aflat de schimbarea în bine a Spânului. El a distrus toate betoanele din imperiul său şi a plantat copaci şi flori, datorită noului său principiu de viaţă – reciclarea.
Ochilă ne-a asigurat că Harap Verde Deschis s-a căsătorit cu o prinţesă şi au petrecut fericiţi, până la adânci bătrâneţi în Imperiul Verde.

Reţetă pentru salata din grădina ursului
Foile proaspete de salată se spală în apă, apoi se aşează pe tifon. După ce se usucă se toarnă puţin ulei de bambus şi scorţişoară. După cinci minute se iau foile şi se pun într-un borcan cu urzici, măcriş şi red bull.
Se scot foile şi se introduc într-un alt borcan împreună cu ciuperci, ceapă tocată mărunt şi două albuşuri de ou.
După o oră se scot din borcan şi se ung cu miere, se aşează pe un platou, apoi se decorează cu multă zmeură, se servesc reci.

Poftă Bună !

Autori: Ioana L., Diana, Ioana T., Mircea Ghenciu şi prietenii lor, Editura Clătita, realizat la Ioana T. acasă, Copyright: 2008, Echipa Clătita cu ciocolată

The Tale of Light Green Harap

„My Dear Reader,

you may have read many stupid things, but please read these and where you may see something that is not right, write yourself something better with your hand, for I was not able to write something better

the Author"

Since delusion has become a form of current life, the fairytales are not what they used to be. They have changed according to the times and have now mutant forms. We can not recognize anything, so we decided to make our own fairytale.

Once upon a time there was a prince who had three sons. And that prince had a brother, who lived in a far away land. And the king, the prince's brother, was called Green King.
You need to remember that this is not his nickname, he was a convinced vegetarian; his favorite food

Scanned with CamScanner

was the salad from the bear's gardens. Even though he preferred vegetables he was protecting the life of the animals.
One day, while he was walking through the forest, Light Green Harap, the youngest son of the prince, met a bear. This bear seemed big and scary, but artificial as well. He gave up his modern politic belief to talk to the beast; instead he chose to simulate an attack on the bear. Who do you think was under the artificial fur? His own father! (omg!, omg!,omg!). Light Green Harap was against poaching. This test qualified him for the ruling of the green empire of his uncle.
On the road to the glorious green future, Light Green Harap met Bad Guy who was the ruler of the Ciment and Concrete Empire. This empire was sustaining the development of poaching, deforestation, the automobile industry and everything that had to do with smoke. Bleah!
Bad Guy managed to enslave Light Green Harap by throwing him into a fountain. When they arrived in the Green Empire, Bad Guy said he was Light Green Harap. The Green King offered them a traditional dish, serving them salad from the bear's gardens. Bad Guy sent Light Green Harap to bring him more salad, wanting him to perish.
Light Green Harap was helped by his good friend, the Horse, which took him in the garden, as fast as the wind blows. His super powers came from all the Red Bull he used to drink, bought from the small store in the ‚Grigore Moisil' Highschool from Timisoara, on Ghirlandei Street, no. 4.
Light Green Harap put the bear to sleep (he did not kill him), managed to take the salad, but instead he received another task. He had to kill a special and fearless raindeer, that had its home in a concrete forest. After he had killed the raindeer, Light Green Harap felt bad, until he saw that the raindeer's blood killed all the concrete, and now the flowers and all nature come to life again.
When Bad Guy remembered that his friend's daughter had the same beliefs as his, he told Light Green Harap to bring her to him. She was the daughter of an important and rich king, she was the daughter of Red King.
So, Light Green Harap started to take on the road that took him to the Red King. On his way, he is so eco , that he helped some bees, ants and met other green defenders, like:
Gerilă, who holds the termic balance of the Earth.
Pasări-Lăți-Lungilă, who is like a sanitar fish, having an automatic defender for H2N3 (the bird flu) being able to eat the sick birds.
Setilă, he has Kaspersky Water Security in his blood, he drinks all the infected water.
Flămânzilă (who... who... ate the rest of the story)?

Epilogue
We managed to talk with Ochilă, another green defender. He has the ability to see the future. This way we were able to find out about the good change in the life of Bad Guy. He destroyed all the concrete from his empire, and instead planted trees and flowers. All of this because of his new life principle – recycling.
Ochilă assured us that Light Green Harap married a princess and they all lived happily ever after in the Green Empire.

Recipe For the Bear's Salad

The fresh leaves of the salad are washed with water. After they are dried, you put some bamboo oil and cinnamon. After 5 minutes the leaves are put into a jar with mint, blueberries and Red Bull.
Afterwards the leaves are put into another jar with mushrooms, onion and two smashed eggs.
After an hour you take them and put some honey on them. They are served cold on a plate decorated with strawberries

Enjoy!

Authors: Simina, Ioana L., Diana, Ioana T., Mircea and friends
Thanks to: *Ella, Mihaela, Ms Tripa and Leontiuc, Bubu and the group from the 11th grade*

Scanned with CamScanner

Motto: *„we want a store"*
Pancake Publishing, made at Ioana T.'s home, Copyright:2008 Chocolate pancake tea

Basmul – puncte de vedere

I. Basmul este una dintre cele mai vechi specii ale literaturii orale, răspândit într-un număr foarte mare de variante.
În opinia mea basmul este o specie literară actuală. Prin sintagma specie literară actuală înţelegem orice specie cu care intrăm în contact, ne influenţează şi care este într-o continuă evoluţie, rămânând în pas cu vremurile.
Un prim argument este faptul că pe întreg parcursul vieţii oamenii intră în contact cu basmele şi, mai mult decât atât, acestea ne influenţează puternic. Cele trei mari perioade din viaţa omului sunt influenţate de basm. Copilăria este perioada în care intrăm în contact pentru prima dată cu lumile fantastice din basme, înainte de culcare, împreună cu o cana de lapte fierbinte. Adolescenţa este marcată, traumatizată chiar pentru unii, de şcoală, iar în programa şcolară întâlnim din nou basmul şi acum ajungem să îl înţelegem în profunzime. Omul adult intră în contact cu basmul el având rol de povestitor din postura de părinte sau de bunic. Astfel observăm ca basmul este prezent în toate perioadele importante din viaţa noastră.
Deşi basmul este una dintre cele mai vechi specii literare orale şi unii dintre noi l-ar cataloga drept învechit, basmul este într-o continuă evoluţie. Un exemplu concludent este cartea prezentată de doamna profesoară de limba română la ora de curs, *Poveşti corecte politic de adormit copiii* de James Finn Garner. În această carte se repovestesc basmele clasice din perspectivă actuală, cu regulile şi obiceiurile societăţii noastre.
Al treilea argument este faptul că avem acces la basmele aparţinând unor culturi diferite şi astfel descoperim personaje fascinante, creaturi specifice culturilor respective, care ne păstrează viu interesul pentru această specie.
În concluzie basmele au fost şi vor rămâne în continuare o parte importantă din viaţa noastră, putând spune astfel că basmul este o specie literară actuala.

Fairytales are one of the oldest literary genres belonging to the oral literature, available in large numbers.
In my opinion fairytales are an everlasting genre. By everlasting genres we understand any literary genre that influences our life and that is in a continuous evolution, keeping up with the times.
First of all, fairytales are present throughout our entire life and furthermore they influence us in a significant way. The three big periods in a man's life are childhood, adolescence and the adult years. Childhood is the moment we first meet the mythical worlds of fairytales at bedtime, along with a mug of hot milk. On this stage of our lives fairytales help us develop our imagination and so they influence us. For me adolescence means school, and at school we learn all about fairytales, therefore we come to know the structure, the literary motives and all the other aspects that make fairytales so mind-blowing. The adult person comes in contact with fairytales by being the narrator for one's children and even for one's grandchildren. All of this shows us that fairytales are present throughout our entire life.
Secondly, although some people like to tag them as old and out of fashion, they are in a continuous evolution. A great example is the book our literature teacher presented, politically correct fairytales. This book retells old, well-known, stories from a modern and actual perspective.
Thirdly, we have access to fairytales worldwide and therefore we discover new mythical worlds and knew creatures from each culture. This helps us keep our interest in fairytales
To sum up fairytales are and will be an important part in everyone's life and therefore I consider them a very actual and everlasting literary genre. (Paul)

Scanned with CamScanner

II. După părerea mea basmul este o specie literară depăşită de timp şi nefolositoare copiilor de astăzi iar multe învăţături transmise de acesta sunt false.
În primul rând, în basme personajele considerate negative sunt, adesea, discriminate şi calomniate. În toate basmele pe care le-am citit personajului negativ îi sunt atribuite însuşiri precum: urâţenie, prostie, mitocănie, răutate etc. În realitate răul este relativ, depinde de felul în care este privit, nu aşa în absolut ca în basme. Mai mult, nici un om nu poate fi descris pur şi simplu ca bun sau rău, ci mai de grabă complex, având calităţi şi defecte. Eu cred că această viziune unilaterală instigă la discriminare şi ură împotriva indivizilor consideraţi răi.
În al doilea rând, din basme se desprind idei precum aceea că binele învinge mereu răul, că minciuna iese tot timpul la iveală, lucruri care, din experienţa proprie, ştiu că sunt false. Într-o „luptă" victoria este determinată de mai mulţi factori precum inteligenţa, ambiţia, perspicacitatea etc., iar copiii, influenţaţi de basme, atunci când cresc mari pot suferi deziluzii şi chiar depresii.
În concluzie, deşi basmul se poate să fi fost important în trecut, dându-le oamenilor câteva repere morale, acum, când lumea s-a schimbat, consider că basmul este depăşit şi nefolositor.

In my opinion, the fairytale is an obsolete literary genre and pretty much useless to the children of today, much of its teachings being false.
Firstly, most commonly in fairytales the so considered evil characters are being discriminated and slandered. In every fairytale I have read the negative character is described as being: ugly, stupid, rude, cruel, bloody and so on. In real life evil is relative depending on the way it is perceived and not utter as it is present in the fairytale. More so, no human being can be defined basically as good or evil but rather as complex presenting a multitude of features, some of them very difficult to classify in just good or bad (aggressiveness may be considered a quality for a good soldier...) and in my opinion this narrow-minded vision incites to hatred and discrimination versus individuals with bad reputation.
Secondly, the most often idea revealed by the fairytales is that good always wins over evil, the lie is always discovered or by my own experience I can say they are not always true. In a fight the victory is decided by many factors like motivation, intelligence, cold blood, ambition, faith and not by the side you are on. Because of the teachings of the fairytales some children may suffer disillusion and might even fall to depression in their childhood but also later as they grow up.
Therefore my conclusion is that maybe in the past the fairytale could have been important for teaching a limited repertoire of simple morals but in our days in full process of globalization the context changed and became much more complex. That's why I consider the fairytale became obsolete and useless. (Dina)

Bibliografie

1. Blandiana, Ana, *O silabisire a lumii*, Bucureşti, Humanitas, 2006.
2. Călinescu, Matei, *Cinci feţe ale modernităţii, Modernism, avangardă, decadenţă, kitsch, postmodernism*, Ediţia a II-a, revăzută şi adăugită; trad. din engl. de Tatiana Pătrulescu şi Radu Ţurcanu; Postfaţă de Mircea Martin, Iaşi, Polirom, 2005.
3. Cărtărescu, Mircea, *Enciclopedia zmeilor*, ilustraţii de Tudor Banuş, Bucureşti, Humanitas, 2002.
4. Garner, James Finn, *Poveşti corecte politic de adormit copiii*, Traducere din engleză de Felicia Mardale, Bucureşti, Humanitas, 2006.
5. Moles, Abraham, *Psihologia kitsch-ului, Arta fericirii*, Traducere de Mariana Rădulescu, Bucureşti, Editura Meridiane, 1980.

Scanned with CamScanner

ATITUDINI POSTMODERNE: *TABULA RASA*

Georgeta Măluţan
Colegiul Naţional *Liviu Rebreanu,* Bistriţa

Ideea de bază a experimentului didactic prezentat în continuare o constituie schimbarea de atitudine pe care am hotărât să o am faţă de felul în care va decurge ultima întâlnire cu elevii unei clase a XII-a. M-am gândit că obişnuita oră festivă s-ar putea transforma într-o adevărată sărbătoare în care realitatea şi ficţiunea să definească viaţa de licean.

Implicarea elevilor din clasele a IX-a a venit de la sine, având ca pretext activităţile practice de la tema *Şcoala,* creându-se astfel o predare de ştafetă în cel mai provocator mod posibil. Timp de două săptămâni, elevii au lucrat la spectacolul-surpriză pentru colegii lor mai mari.

Am propus celor aflaţi în primul an de liceu un text dramatic structurat în două părţi: prima care transpune un basm modern despre viaţa Liceului *Liviu Rebreanu,* având ca hipotext *Sarea în bucate* şi a doua în care se demască toate elementele de intertextualitate. Aceeaşi poveste, spusă în două moduri diferite, atrage de la sine receptări diferite. Tema o reprezintă impactul pe care absolvirea îl are atât asupra bacalaureaţilor, cât şi asupra oamenilor care rămân în liceu – profesorii şi elevi.

În realizarea textului, am pornit de la o situaţie posibilă: doi prieteni, o fată şi un băiat, ajung într-o zi în podul liceului, găsesc un loc plin de istorie. Acolo, printre teze şi lucrări scrise de-a lungul timpului de cei care şi-au trăit adolescenţa în clădirea veche de peste 90 de ani, descoperă o poveste despre despărţirea de liceu.

În timp ce fata citeşte, pe scenă apar personajele: Reb-Împărat, un conducător puternic care se ţine încă bine, deşi era destul de bătrân şi cele patru fiice ale lui, clasa a IX-a, clasa a X-a, clasa a XI-a şi clasa a XII-a. Întrebate de părintele lor cât de mult îl iubesc, primele trei dau răspunsuri potrivite, iar ultima şi cea mai mare mărturiseşte o dragoste supremă manifestată prin faptul că plecarea ei spre alte împărăţii va fi posibilă doar fizic, sufletul ei rămânând alături de familie. Împăratul se înfurie, nu este atent la argumente şi hotărăşte să nu o mai vadă niciodată. După zece ani, fata se întoarce şi îi spune împăratului că a descoperit cine dă valoare lumii: Omul. Sufletul părintelui se linişteşte văzând că efortul său nu a fost zadarnic, că fiica lui are asimilate valorile umane esenţiale.

La încheierea poveştii, fata devine tristă, iar prietenul ei, dezamăgit, amândoi ajungând la concluzia că basmul e patetic. Dorind să o vadă fericită, băiatul ia hotărârea să pătrundă în text, acesta fiind momentul-cheie al spectacolului.

De data aceasta, băiatul citeşte basmul, iar pe scenă mai apare un personaj, o proiecţie a acestuia în text, care stopează vocea narativă, acolo unde este cazul, pentru a se adresa publicului şi a puncta unele aspecte mai greu de lămurit în cazul unei reprezentaţii scenice.

Desigur că schimbarea produsă a avut ca efect destinderea atmosferei, cu atât mai mult cu cât costumele, muzica şi atitudinea actorilor a fost alta. Reluarea aceluiaşi text citit altfel a demonstrează complexitatea textului postmodernist şi a unei viziuni regizorale permisive:

Scanned with CamScanner

Povestitorul / Personaje	Personajul nou apărut
A fost odată ca niciodată, că de n-ar fi fost nici nu s-ar fi povestit. A fost odată un împărat puternic-puternic ce stăpânea întreaga împărăţie a Educaţiei.	Stop! Vă atrag atenţia că dacă nu vă gândiţi să fie în basmul acesta şi personaje negative, atunci nu va avea pic de viaţă! Să vină o vrăjitoare, o profă, ceva...
Cea de-a treia fată luă mâna tatălui său, zâmbind: „Cititorii în stele mi-au spus că nu există pe pământul acesta un loc mai frumos ca acela stăpânit de tine. Eu ştiu că din paharul înţelepciunii tale ne-ai dat să bem şi nicicând n-ai spus *destul*. De aceea, te iubesc cum iubeşte pământul soarele!"	Niiice! Chiar îmi place replica asta! Cum să spună împăratul *destul*, că e şi el om... pe căldura asta!
Fiica cea mare, îmbrăcată în haine de drum, îi vorbi împăratului: „Înălţate împărate, sub aceste haine se află sufletul tău, sufletul meu îţi aparţine. *Simt că te pot părăsi. Te iubesc atât de mult încât s-a împlinit ceva în mine – şi acum te pot părăsi.*	*Simt că te pot părăsi?* Îmi sună cunoscut... Aha, fata citeşte şi nu orice... De citit, mai citesc şi alţii, dar Noica... lucru mare!
Îşi promisese să nu mai întrebe pe nimeni, niciodată, cât de mult îl iubeşte: pentru că dragostea nu poate şi nu are grade de comparaţie. Ea există!	Dragostea nu poate să aibă grade de comparaţie pentru că e substantiv! Ştie orice limbric dintr-a şasea...
Măria Ta, împărăţiile lumii sunt pline de frumuseţi! Mult m-am mai minunat de tot ce-am văzut, şi n-am văzut puţine! Dar *din multe minuni care există, nici una nu-i mai mare ca omul!*	Dacă ştiam că se ajunge aici, nu mă complicam eu! Cum să nu fie tristă prietena mea, dacă citim din tragedii? Cu *Antigona* lui Sofocle ajungem chiar la principii!

Sunt doar câteva exemple de modificări apărute o dată cu realizarea călătoriei în text pe care băiatul o face de dragul prietenei sale şi în numele fanteziei.

În timpul repetiţiilor, s-au purtat discuţii în legătură cu punctele forte ale părţii a doua a spectacolului, dintre care menţionez:

- Apariţia băiatului ca personaj;
- Dansul modern al fetelor/claselor
- Jocurile: darts, U.R.S.S., de-a v-aţi ascunselea;
- Muzica mai antrenantă;
- Folosirea unor reclame;
- Prezenţa personajelor negative, pactul, blestemul;
- Identificarea autorilor citaţi în replici;
- Trimiterea directă la aspecte recente din viaţa liceului: tăierea plopilor, furtul computerelor, apropierea tezelor etc.;
- Limbajul decupat din argoul elevilor.

Coloana sonoră a spectacolului a fost stabilită de elevi, existând o mare varietate de stiluri în preferinţele lor, unele chiar surprinzătoare: pentru partea întâi – Richard Clayderman, *Love story, Balade for Adeline, La vie en rose,* Mozart, *Requiem*, John Williams, *Imperial march,* Bach, *Tocata,* Radio head, *Hick and dry,* Pavaroti, *O sole mio,* iar pentru partea a doua – Mozart, *Confutatis* ,Limp Bizkit, *Rollin* Pink, *Family portrait.* Alphawille, *Forever Young* , Aerosmith, *Cryi,* Carl Orff, *Fortuna* Verdi, *Traviata,* Voltaj, *Asta-i viaţa!,* James Brown, *I feel good,* Vama Veche, *Uvertura* etc.

Scanned with CamScanner

Tot elevii au fost cei care au propus titlul piesei, *Tabula rasa*, fiind considerat potrivit datorită traducerii libere, cât şi datorită sensului expresiei, dar mai ales din cauză că nu deconspiră tema. Alături de titlu, pe afişul spectacolului apare un moto din Goethe, care orientează puţin, însă nu lămureşte un potenţial spectator: „Taci, copilul mamei, că vei merge la şcoală, unde toate coşmarurile se vor transforma în realitate!"

Trei au fost reprezentaţiile susţinute cu acest spectacol. Primul s-a ţinut cu uşile închise, spectatorii fiind exclusiv elevii clasei a XII-a, cei pentru care a fost de fapt gândit textul. Aceştia au fost puşi în situaţia de a accepta o despărţire de şcoala care i-a format. Următoarele două au adus un public numeros, iar ultimul spectacol a fost înregistrat, fiecare elev având posibilitatea să aibă un exemplar ca dovadă a participării la această activitate.

Pentru cei care au lucrat la realizarea spectacolului, câştigul vine din dezvoltarea abilităţilor de comunicare, de cooperare prin munca în echipă, de valorificare a diferitelor tipuri de inteligenţă iar creşterea stimei de sine vine inevitabil atunci când ajungi pe scenă.

Din punctul de vedere al profesorului de limba şi literatura română, conceptele operaţionale de *basm, autor, narator, personaj, text dramatic, replică, didascalii, scenă, intertextualitate, postmodernism* au fost eficient valorificate: cei mari probabil şi le-au reamintit şi acest lucru i-a ajutat la examene, cei mici şi le-au însuşit într-o manieră neconvenţională. Nu în ultimul rând, un astfel de experiment pare a se situa fericit în categoria privilegiată a didacticii postmoderne.

DRAMATIZAREA EPICULUI. IMPLICAŢII ÎN ÎNŢELEGEREA TEXTULUI LITERAR

Mirela Olălău
Şcoala cu clasele I-VIII Oarda - Alba Iulia

„Fiecare joc înseamnă ceva. Dacă acest principiu activ, care îi conferă jocului esenţa, îl numim intelect, spunem prea mult, iar dacă îl numim instinct, nu spunem nimic."
Johan Huizinga, *Homo ludens*

Joc de rol, teatru pentru copii, dramatizare – consideraţii generale

În *Dictionarul explicativ al limbii romane* dramatizarea este definită ca fiind „acţiunea de a dramatiza, transpunere scenică a unei creaţii literare narative, cu un conflict puternic."[5].

Dramatizarea poate fi o variantă a jocului de rol, metodă care valorifică tehnicile artei dramatice (dialog, gest, mimică, pantomimică, decor etc.), prin care se urmăreşte în special adâncirea înţelegerii unor aspecte studiate şi fixarea lor, pe un fond afectiv intens.

Victor Ion Popa spunea în *Scrieri despre teatru*[6] că „în faţa problemei unui teatru pentru

[5] Academia Româna, *DEX, Dicţionarul explicativ al limbii române* (ediţia a II-a), Editura Univers Enciclopedic, 2007, p. 303.
[6] Victor Ion Popa, *Scrieri despre teatru*, apud Ion Gh. Arcudeanu în Postfaţă *la Dramatizări din literatura pentru copii. Bucureşti,* Oficiul Economic Central Carpaţi, 1983, p. 383.

Scanned with CamScanner

copii, trebuie să încetăm a vedea în pumnul de carne, prin care se clădeşte omul, o mică gânganie rudimentară şi naivă. Copilul pricepe adeseori lucruri care ne înspăimântă. Este bun şi crud, cu sinceritate ucigătoare şi prefăcătorii neaşteptate. E o mică făptură cu taine, în care minciuna şi adevărul se îmbină de minune, ca toate contradicţiile din el. Nu e un om mic, ci o făptură cu taine, în care minciuna şi adevărul se îmbină de minune, ca toate contradicţiile din el. Nu e un om mic, ci o făptură altfel construită care se conduce după o logica aparte. Face două linii si spune că-i bunica; trăieşte într-o lume de fantasme pe care şi-o creează cu uşurinţă de mare poet, culegându-i datele din toate crâmpeiele pe care le pot fura urechile lui mici de prin povestirile dintre ei ori din vorbele noastre. De aceea când facem teatru pentru copii să ne gândim că la un ceas după spectacol toţi spectatorii îşi vor întoarce casele pe dos, ca să repete în felul lor şi cu plusul de fantezie corespunzătoare ceea ce le-am prezentat noi pe scenă.".

Realizarea distincţiei autor-narator-personaj e necesară pentru a delimita textul de ceea ce există în afara lui, dar care se află în strânsă legătură cu el: realitatea pe care o recreează, autorul şi cititorul.

Autorul este persoana care a existat sau există în lumea reală. În interiorul textului se află naratorul, vocea autorului cel care „pare să povestească istoria în interiorul cărţii şi care nu există decât în cuvintele cărţii."[7].

Naratorul este o instanţă intermediară între autor si cel ce relatează suita evenimentelor. El îşi asumă funcţia narativă (numita şi funcţie de reprezentare), care se îmbină cu funcţia de control sau cu cea de regie, întrucât naratorul este capabil să citeze discursul personajelor în interiorul propriului său discurs, folosind verbele a zice şi a simţi şi utilizând indicaţiile scenice. Pe lângă funcţiile amintite, obligatorii, naratorul poate opta si pentru funcţia de interpretare.

Naratorul nu se confundă cu autorul, cel dintâi fiind adesea un personaj care apare in text şi care preia funcţia narativă. Autorul este cel care a creat universul epic, iar naratorul este cel care comunică cititorului întâmplările.

Personajul literar este cel care participă la acţiunile prezentate în operă. În funcţie de persoana la care se face acţiunea, se poate desprinde ideea că naratorul este şi unul dintre personajele operei dacă naraţiunea este la persoana I. O clasificare a personajelor este făcută de Claude Bremont în *Logica povestirii*[8], care ia în considerare rolul îndeplinit de acesta în acţiune. Acelaşi personaj poate avea, succesiv, funcţii diferite: pacientul, agentul, informatorul, tăinuitorul, obligatorul şi interdictorul.

Într-o naraţiune, există personaje funcţionale (care îndeplinesc un rol în derularea acţiunilor) şi personaje nonfuncţionale (care nu îndeplinesc niciun rol, pot avea valoare decorativă)[9].

În ceea ce priveşte opera dramatică, una dintre componente, şi anume naraţiunea este înlocuită cu dialogul şi monologul, apărând doar în unele situaţii când sunt relatate evenimente care se petrec în afara scenei sau în didascalii. Autorul cedează acest rol personajelor. Autorul nu poate interveni direct, dar pregăteşte dosarul şi ordonează situaţiile: el poate să se facă reprezentat, uneori şi în anumite momente ale piesei de către un personaj.

---

[7] Y. Reuter, *Introduction a l'analise du roman*, Paris, Bordas, 1991,p.36, apud Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, 2003, p. 154.

[8] Claude Bremont, *Logica Povestirii*, apud Corneliu Craciun în *Metodica predării limbii şi literaturii române în gimnaziu şi liceu*, Deva, Editura Emia, *2004*, p. 89.

[9] Corneliu Crăciun, *Metodica predării limbii şi literaturii române în gimnaziu şi liceu*, Deva, Editura Emia, 2004, p. 90.

Scanned with CamScanner

Metoda jocului de rol are efecte pozitive în mai multe direcţii: dezvoltă capacitatea de comunicare, prin înţelegerea şi exprimarea ideilor referitoare la cele prezentate; dezvoltă capacitatea de ascultare şi dezvoltă deprinderile elevilor de a purta discuţii între ei. Văzută ca o interpretare productiva[10] dramatizarea textelor epice îi ajută pe elevi să intre în pielea personajelor şi să devină astfel participanţi activi la textul studiat nu doar martori.

Cultivând simţul artistic al tinerilor nu facem decât să le deschidem noi universuri, noi căi de cunoaştere, prin care ei să reuşească să descopere multiplele valenţele ale textului literar, dându-i astfel noi interpretări, pe care poate nici chiar autorul operei nu le-a avut în vedere. Ca un exemplu în acest sens ar fi răspunsul lui Marin Sorescu care, după publicarea piesei *Iona*, a fost întrebat, într-un interviu, ce a vrut să comunice prin această piesă, iar el a răspuns că nu ar mai şti să spună, ci ştie doar că a vrut să vorbească despre un om foarte singur. Aşadar opera literară nu mai aparţine autorului, ci cititorului, care va trebui, el singur, să-i dea propria interpretare. Acest lucru este posibil dacă şcoala, prin dascălii ei, formează elevilor această minunată deprindere de a citi şi le dezvoltă limbajul critic.

Dramatizarea textului epic

Metodele şi procedeele prin care se insuflă elevilor simţul artistic sunt diverse şi strâns legate între ele. În general, primul pas în descifrarea tainelor textului este conversaţia euristică. Profesorul le captează atenţia elevilor prin câteva date despre textul ce urmează a fi citit tocmai pentru a le trezi curiozitatea. Lectura textului este al doilea pas, elevii iau astfel contact cu opera literară. Lectura-model îi ajută pe elevi să înţeleagă mai uşor „tainele" textului, mai ales la clasele mai mici, în cazul nostru, a V-a şi a VI-a. Uneori această lectură model se poate utiliza şi la clasele a VII-a şi a VIII-a, mai ales în cazul textelor lirice.

Actul lecturii nu înseamnă doar cunoaşterea noţiunilor de vocabular şi gramatică, ci vizează întregul sistem cognitiv al celui care citeşte opera.[11] Această nouă viziune se referă la îndreptarea atenţiei asupra modului în care elevul tratează informaţia conţinută de text.

Ţinând cont de aceste schimbări majore în ceea ce priveşte actul lecturii, am încercat în activitatea mea să găsesc cele mai atractive modalităţi prin care elevii să poată descifra sensurile textului literar. Diferenţa dintre simpla vizionare a unei adaptări gata create şi acest tip de activitate constă în faptul că, în prima situaţie, ei sunt doar nişte spectatori, mai mult sau mai puţin atenţi, iar în a doua ei devin creatori ai unui spectacol, recreează opera.

Drumul trebuie parcurs în sensul lui normal, de la carte la adaptarea ei pentru teatru sau film, deşi uneori se poate face şi altfel, în scopul regăsirii drumului spre carte. Şi atunci din dorinţa de a vedea şi altă variantă a textului scris, am ales vizionarea unei adaptări pentru film sau teatru; astfel elevii putând compara filmul cu textul. Nu am dorit ca elevii să rămână simpli spectatori, de aceea, chiar dacă am pornit de la vizionare şi apoi am ajuns la text, am vrut ca elevii să-şi exprime impresiile, să facă o comparaţie. Acest lucru a fost posibil cu elevii clasei a VIII-a, însă cu cei mai mici am recurs la jocul de rol. De ce jocul de rol? Pentru că se ştie că acesta este modalitatea prin care copilul îşi manifestă creativitatea. Prin joc, copiii imaginează lumi, intră în pielea personajelor inventate de ei sau preluate din lecturile lor. Aşa s-a născut ideea de a-i transforma în mici „actori", devenind ei înşişi actanţi, personaje. Astfel s-au apropiat mai mult de text şi au reuşit să înţeleagă mult mai bine caracterul personajelor şi modul lor de manifestare. Tocmai de aceea, în cadrul orelor de literatură elevii au fost antre-

[10] Alina Pamfil, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Cluj-Napoca, Editura Paralela 45, 2003, p. 154.
[11] *Ibidem*, p. 130.

Scanned with CamScanner

naţi să pregătească, în urma lecturii textului, ei înşişi costumele şi decorul.

Acest lucru l-am făcut cu clasa a V-a în vederea dramatizării schiţei *Vizita* de I. L. Caragiale. După observarea, explorarea şi interpretarea textului schiţei, le-am propus elevilor să facem împreună o piesă de teatru adaptată după schiţa studiată. Sigur că acest lucru i-a încântat pentru că era ceva nou pentru ei; dintr-odată aveau alt rol, cel de regizor, scenograf, decorator şi, nu în ultimul rând, actor. Am alcătuit grupe de elevi pentru fiecare „rol": regizorii, scenografii şi actorii.

Sarcinile fiind împărţite, s-a trecut la realizarea lor. Grupele au colaborat tot timpul; actorii (două fete şi doi băieţi) şi-au procurat ei înşişi costumele, regizorii au intervenit în dispunerea obiectelor şi aşezarea lor în scenă, au verificat scenariul împreună cu grupa scenografilor şi au făcut propuneri pentru jocul actorilor.

Până la interpretarea scenică a textului epic s-au parcurs mai multe etape:

- lectura textului;
- identificarea personajelor;
- transcrierea replicilor fiecărui personaj;
- transcrierea intervenţiilor naratorului referitoare la atitudinea personajelor, la locul şi timpul acţiunii acţiunii;
- conceperea scenariului, alăturând fiecărei replici, indicaţia scenică prin transformarea intervenţiilor naratorului (în acest mod textul epic devine text dramatic).

Dar punerea în scenă a acestui text dramatic necesită şi alte operaţiuni, pe lângă etapele de alcătuire a scenariului: alegerea locului unde se va da reprezentaţia, procurarea recuzitei: obiectele necesare interpretării, vestimentaţia personajelor.

Participând la pregătirea spectacolului, elevii sunt nevoiţi să citească textul din mai multe perspective: cea a personajelor, lipsite de intervenţia naratorului, cea a naratorului, ale cărui sublinieri le vor transforma în indicaţii scenice, fiind atenţi la detaliile referitoare la decor, timp şi spaţiu.

Transformarea textului epic în text dramatic presupune o bună cunoaştere a conţinutului operei, obligând astfel elevul la mai multe lecturi, fie pe episoade, fie în întregime.

Spre deosebire de lectura pe roluri, care precedă jocul de rol, înţelegând prin acesta, interpretarea unui rol, după ce replica a fost memorată, dramatizarea este urmarea firească a jocului de rol, creând astfel elevului iluzia unui „joc". Doar că acest joc va avea pentru ei un dublu rol: îi ajută să identifice toate componentele operei literare: narator , naraţiune, personaje, şi să „comunice" altora, spectatorilor, un şir de întâmplări, dar nu prin povestire, ci prin jocul pe scenă.

Bibliografie

1. Biet, Christian, Brighelli, Jean-Paul, Rispail, Jean-Luc, *Litterature. Technique litteraire*, Editions Magnard, 1995.
2. Crăciun, Corneliu, *Metodica predării limbii şi literaturii române în gimnaziu şi liceu*, Deva, Editura Emia.
3. Goia, Vistian, *Ipostazele învăţării*, Cluj-Napoca, Editura Napoca Star, 1999.
4. Kivu, Dinu, *Teatrul la timpul prezent*, Bucureşti, Editura Eminescu, 1993.
5. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, 2003.
6. Parfene, Constatin, *Metodica studierii limbii şi literaturii române. Ghid teoretico-aplicativ*, Iaşi, Editura Polirom,1999.
7. Zane, Rodica, *Cheile lecturii*, în *Limba şi literatura română*, nr. 3/1999.

Scanned with CamScanner

(RE)LECTURA CANONULUI ÎN TEXTUL LIRIC CONTEMPORAN

Bogdan Raţiu
Liceul Teoretic *Bolyai Farkas*, Tg Mureş

„Cultura nu este «un simplu exerciţiu de şcoală», nu vizează faptul «de a deveni cult», ci reprezintă o formare şi» o transformare din adînc, «Bildung, paideia, naştere a eului, a individualităţii, a gîndirii autonome», care se smulge din lumea imbecilizării «forţate şi planificate».” Gabriel Liiceanu, Jurnalul de la Păltiniş, Humanitas, 1991, p. 7

0. Introducere

Demersul didactic propus a fost realizat cu speranţa că, o dată avut exemplul utilizării elementelor de cultură/literatură/valoare/canon într-o comunicare de tip artistic, elevul va lua ca model uşurinţa, normalitatea şi efectul pe care îl au elementele de o astfel de factură, în viaţa celor din jurul nostru. Într-un fel, este o încercare de dezvoltare a competenţelor de a vorbi despre cărţile pe care un le-am citit niciodată, sau mai mult de a ne defini ca oameni aflaţi într-un continuu proces de devenire intelectuală şi afectiv-voliţională.

În cadrul studiului de faţă, voi încerca să ofer o perspectivă de abordare a textului liric contemporan în anii de liceu, fiind un model de realizare a unor noi cunoştinţe, bazându-ne pe valorificarea resurselor informaţionale dobândite în cadrul orelor de limba şi literatura română, şi nu numai. Astfel, aplicaţiile realizate ne oferă în practică metoda de (re)aducere în prim-plan a textelor ce aparţin canonului prin intertext, aluzie, parafrază toate învăluite într-un limbaj ironic, parodic cu elemente de pastişă. Considerăm că dacă acest demers este dus la finalizare vom putea afirma, parafrazându-l pe Orwell „cine controlează trecutul (literar *n.n.*), controlează viitorul”.

I. Consideraţii preliminare (canon – valori literare – biblioteca colectivă – biblioteca interioară)

Canonul literar se încadrează în cultură, fiind un element constitutiv al omului şi deopotrivă structură fundamentală a societăţii, a culturii (Ernst Cassirer). Ca listă oficială de autori şi texte, canonul răspunde şi complineşte atât dimensiunea culturală a societăţii („biblioteca colectivă”, Pierre Bayard), cât şi dimensiunea culturală a individului („biblioteca interioară”, *idem.*).

Cultura trebuie raportată permanent la individ, care, după cum afirma Herder, „este un proiect de realizat”, astfel acesta devine şi se împlineşte prin cultură şi creaţie, fiind un proces fără sfârşit. De asemenea, Battista Mondin observa: „cultura personală se hrăneşte cu speranţa, iar cultura socială cu utopia de a da un sens viitorului”, astfel percepem conceptul de cultură în sensul de *paideia*, de formare a persoanei, iar canonul prin diversitate şi prin re-lectură a textului contemporan presupune un control asupra lectorului şi asupra devenirii sale „enciclopedice”. Pentru Bloom „eul individual este singura metodă şi singurul standard pentru a înţelege valoarea estetică” componentă a canonului, iar aceasta, la rândul ei, nu există înainte, ci numai prin intermediul receptării. Prin valorizare subiectul axiologic omo-

Scanned with CamScanner

loghează şi ierarhizează acest proces implicând participarea, activarea receptorului, a capacităţilor sale creatoare şi interpretative. El devine co-participant la dezvăluirea unor sensuri, interiorizându-şi cultura „trăită"; „marea scriere este întotdeauna o rescriere sau un revizionarism şi se bazează pe o lectură ce face loc sinelui să acţioneze astfel încât să redeschidă vechi opere în faţa noilor noastre suferinţe".

II. Textul liric contemporan (definire)

Poeţii contemporani modifică fundamental conceptul de „literatură", care se extinde acum dincolo de spaţiul pur beletristic, incluzând şi genurile nonficţionale (jurnal, corespondenţă, literatură de popularizare) şi literaturile necanonice (literatura minorităţilor naţionale, cea pentru femei etc). Textul liric devine o „Bibliotecă a lui Babel" (Borges), care adună tot ce s-a scris ori ar fi putut să fie scris. Astfel, poeţii postmoderni încearcă să aplice sub o formă personală ceea ce au înţeles din lectura precedentă, ei fiind capabili de *subtilitas intelligendi* vs. *subtilitas explicandi* vs. *subtilitas applicandi*, conturându-şi competenţele enciclopedice. Autorii în experienţa poetică creează nu numai ca să reprezinte, ci şi pentru a recunoaşte esenţa lumii/a cărţilor reprezentate, iar în final pentru a se recrea pe sine.

Creativitatea acestor poeţi rezidă în capacitatea lor de reprezentare, de scoatere în evidenţă a esenţei, *Hervorholung* (Gadamer), care se distinge în mod evident de repetiţie, cu indice de creativitate zero.

Amintim aici câteva dintre definiţiile postmodernismului în legătură directă cu tema noastră, ca argumente la premisele lucrării:

- Postmodernismul e la noi aproape întotdeauna redus la câteva caracteristici ţinând de primul nivel al observaţiei: apetit recuperator, joc intertextual cu stilurile istoricizante, ironie, parodie, joc de cuvinte, construite la vedere a textului – Ion Bogdan Lefter;
- Atitudinea caracteristică este una recuperatoare. A recupera nu înseamnă însă a se întoarce la trecut, ci doar a avea conştiinţa trecutului – Mircea Cărtărescu;
- Poemul este o scrisoare sau o carte poştală, o reacţie spontană la frustrările cărora le suntem expuşi zilnic – Ştefan Stoenescu.

III. Intertextualitatea – (re)lectura canonului

În câteva rânduri vom încerca să definim conceptul de intertextualitate, ca modalitate de a introduce la nivelul textual, operele literare din canon. După cum se ştie intertextualitatea este un concept impus de Julia Kristeva, iar apoi de Mihail Bahtin, Tzvetan Todorov, R. Barthes, G. Genette şi Riffaterre:

- Pentru Kristeva: „intertextualitatea este o noţiune care va indica modul în care un text citeşte istoria şi se inserează în ea";
- S. Rabau: „L'intertextualité est une forme de travail herméneutique : la lecture d'un auteur (reprendre un texte c'est l'avoir lu et bien souvent commenté) faisant appel en retour à la compétence d'un lecteur";
- Riffaterre: „Textul literar este o reţea unde se întrepătrund texte anterioare", iar aceasta este „perceput ca un summum al jocurilor de limbaj";
- Nicolae Manolescu: „Din punctul meu de vedere, intertextualitatea este indispensabilă,

Scanned with CamScanner

fiind una din trăsăturile specifice ale poeticului: aşa cum poezia nu poate fi definită formal în absenţa prozodiei, ea nu se poate dispensa de considerarea intertextualităţii. Ca operă literară, orice poem este totdeauna prozodic şi intertextual".

În cadrul analizei, pentru observarea relecturii canonului vom apela la două conotaţii ale conceptului luat în discuţie: *1. intertextualitatea internă sau implicită*: în interiorul textului literar, între elementele structurii sale (stil, poetică, limbaj) şi *2. intertextualitatea propriu-zisă, explicită:* curentă, de relaţionare a diferitelor texte literare.

Deoarece intertextualitatea nu se referă doar legătura directă dintre textele literare, asistăm de asemenea şi la re-eleborarea diferitelor tipuri de limbaje, de stiluri din diferite domenii ale culturii. Intertextualitatea este un fenomen de scriere sau mai precis de re-scriere care reînvie datele culturale. Identificarea cărţilor, autorilor reprezentaţi în texte necesită o cercetare personală activă din partea elevului; analiza, descrierea şi descoperirea semnificaţiilor ce inter-relaţionează poate presupune îngreunarea decodării discursului. Este evident că acest tip de interpretare a textului nu se sprijină doar pe afectivitatea elevului sau pe valorile sale estetice, ci este nevoie de utilizarea unor tehnici de comparare a textelor, de analiza semiotică, poetică etc. Până la urmă e o „desacralizare" a textului prin faptul că el însuşi este un „spaţiu al interogaţiilor" (R Barthes).

Pentru lector „bucuria recunoaşterii constă mai degrabă în faptul că recunoscutul depăşeşte cunoscutul. În recunoaştere, ceea ce cunoaştem se sustrage oarecum, ca prin iluminare, oricărei întâmplări ori variaţii a circumstanţelor care îl condiţionează, lăsându-se surprins în esenţa sa" (Gadamer).

IV. Aplicaţie/Ph. Sollers „traversarea scriiturii"/R. Barthes „Hipfologie"

1. Canonul paşoptist romantic

1. Al Muşina, *După-amiaza lui Hyperion*

Prietenii care mă ştiu
Şi cei care mă ştiu mai puţin
Intră pe fereastră şi se aşază comozi
În cele patru vânturi ale inimii mele.
Îşi aprind ţigările lor puturoase,
Se-întind încălţaţi în pat şi joacă
Indiferenţi şi pasionaţi diverse
Jocuri de noroc şi cărţi;
Cotrobăie prin toate ungherele şi beau
Sânge albastru şi venin amărui,
Se trezesc cu apă de busuioc,
Apoi se cară, bombănind nemulţumiţi:

Glossă, Mihai Eminescu	Satiră. Duhului meu, Grigore Alexandrescu

a. Întrebări interpretative:

- Titlul poeziei are în prim-plan un substantiv onomastic identificat şi în alte opere studiate la clasă. Menţionează semnificaţia lui Hyperion în textul studiat? Care este semnificaţia în cadrul poemului lui Al Muşina?
- Despre ce fel de Demiurg este vorba în poezia lui Al. Muşina?
- Care sunt coordonatele eului liric?
- Care este legătura între poemul lui Muşina şi cele două fragmente extrase? Completează cadranul următor:

Scanned with CamScanner

Ideea poetică în textul prim vs. fragmente de intertext	Din ce curent literar fac parte cele două fragmente? Care sunt elementele care îţi indică includerea într-un anumit curent literar?
Stilul/limbajul în care este transpusă ideea poetică	Exprimă-ţi opinia despre modul în care se converteşte ideea poetică/versurile din romantism în textul postmodern.

b. Relaţia cu literatura universală:

Citeşte poezia *După-amiază unui faun* de Mallarmé şi prezintă în 7-10 rânduri asemănări şi deosebiri între textul mallarméan şi cel al lui Al. Muşina.

2. Florin Iaru, *Adio. La Galaţi*

Căldură mare tropăită de trupe terestre
Se răsuceau creioane leneşe în ascuţitori clemente
Soarele arunca pisici de sudoare-n ferestre
Zidurile abureau peste creiere lente
Aşteptam să se-ntâmple ceva. Căldura scârţâită
Pompa gaz ilariant în butoiul tristeţii
Rămâneau sălbaticii să tocească versiunea ascuţită
Creşteau urechi şi rapoarte pe toţi pereţii

a. Întrebări interpretative

- De ce texte vă aminteşte titlul operei?
- Unde se petrec întâmplările? Dar în fragmentul lui Gr Alexandrescu?
- Cum e construită lumea urbană vs lumea arhaică din *Umbra lui Mircea. La Cozia?*
- Cum este conturat motivul nopţii/cadrul nocturn?
- Care e finalitatea intertextului din titlu? În ce mod ţi-a schimbat receptarea?
- Ce atitudine are poetul în text? E diferită de cea a lui Gr Alexandrescu?
- Cum puteţi descrie „aventura limbajului"(J. Burgos) prin care se transpune ideea poetică?
- De ce consideraţi că s-a apelat la un intertext cu o operă din canonul paşoptist?
- Realizaţi un eseu de 2-3 pagini despre raportul dintre cele două opere luând în considerare următorul fragment critic: „Textul poetic este gândit ca ţesătură de texte, invenţia poetică se bazează pe o memorie culturală în care s-au imprimat mai multe rânduri de lecturi." (Eugen Simion).

3. *Eminescu vs Cărtărescu*

Notă! În volumul realizat Cezar Paul-Bădescu: *Cazul Eminescu. Polemici, atitudini, reacţii din presa anului 1998,* Mircea Cărtărescu încearcă să dărâme imaginea fizică a marelui poet, cea serafică şi nepământeană pe care o ştim din celebra fotografie a lui Eminescu. Adună şi pune cap la cap fragmente din surse diferite. Le-am ales pe cele mai frapante, care construiesc imaginea unui bărbat scund şi extrem de musculos, păros „pe pulpele şi cele de jos şi cele de sus, credeai că-i omul lui Darwin" (Matei Eminovici), cu platfus la ambele picioare. Mite Kremnitz îl descrie detaşat ca „nebărbierit, cu dinţi mari galbeni, murdar pe haine şi îmbrăcat fără nici o îngrijire", care mânca cu zgomot şi râdea brutal, cu gura plină. Era dependent de cafea şi tutun, înjura „Tu-i neamul nevoii!", iar cei care-l întâlneau erau dezamăgiţi, căci nu arăta a poet. El şi Veronica erau Titi şi Nicuţa. S-ar părea că sifilisul nu a fost realmente confirmat, iar boala care l-a doborât a fost o psihoză maniaco-depresivă ereditară care, mereu prezentă şi adăugată la perfecta conştiinţă a valorii sale, l-a făcut tot timpul extrem de dezagreabil pentru cei din jur. Îmbătrânit mult înainte de vreme, suferă crize groaznice, care îi sperie pe cei care le sunt martori. Inima îi cedează, iar autopsia scoate la iveală ravagiile vieţii dezordonate, alcoolismului, tratamentelor neadecvate şi bolii ereditare.

Scanned with CamScanner

a. Valoare-aparenţă vs. inefabilul feminin

- Pentru a identifica intertextul ca cititor este nevoie de anumite calităţi?
- Se poate interpreta textul fără a face referinţă la intertext?
- Ce fel de stare se dezvoltă prin folosirea intertextului?
- Întoarcerea sensului faţă de textul prim (contemplaţia formelor poetice vs refuzul altor cântări).

Mircea Cărtărescu, *Levantul*
„Multe flori sunt, dar puţine rod în lume au să poarte
Multe sunt femei cu ochii neguratici şi codaţi
Dar nici una nu-i mai dulce ca rumânca din Carpaţi"
Mircea Cărtărescu, *Levantul*
„Dar când nu am nicio o carte şi s-ascult cântări
nu-mi vineri
Mă cufund ca într-o mare de visări dulci şi senine
Şi un geniu mi s-arată şi îmi pune-n mână peană"

Mihai Eminescu, *Criticilor mei*
„Multe flori sunt, dar puţine
Rod în lume au să poarte"

Mihai Eminescu, *Epigonii*
„Când privesc zilele de-aur a scripturilor române
Mă cufund ca într-o mare de visări dulci şi senine"

- Ce forţă mai deţine limbajul prim în cadrul revalorificării textului canonic? (subminarea autorităţii limbajului/ semnificarea primă se descompune într-un joc variabil, cu diverse conotaţii)

Lacul – aşteptarea iubitei

„Si au trec de-a lung de maluri,
Parc-ascult si parc-astept
Ea din trestii sa rasara
Si sa-mi cada lin pe piept"

Levantul – aşteptarea ideii creatoare Sfârşit cant 11

„Parc-ascult şi parc-aştept
Cineva să-mi plimbe peana preste filă de la sine"

b. Simbolul ochiului în textul canonic (Eminescu) vs textul postmodern (Cărtărescu)

„Dară ochiu-nchis afară, înăuntru se deşteaptă" vs „Însă ochiu-nchis afară al oricărui ienicer / Cum şi-al grecilor eroici care desrobire cer / Să deşteaptă înăuntru"

Obs! Ochiul – motiv de profeţie pentru sultan vs. oportunitatea pentru greci şi ianiceri de a se lupta în vis.

- Ce dovedeşte utilizarea aceluiaşi tip de simbol? (existenţa unui fond de obsesii/fascinaţii comune celor doi scriitori vezi visul himeric)
- Lectorul e într-o permanentă aşteptare a formelor trecutului poetic?

c. Citeşte cu atenţie textele următoare:

„Eu, Mircea Cărtărescu, am scris Levantul într-un moment greu al vieţii mele, la vârsta de treizeci şi unu de ani, când, nemaicrezând în poezie, (toată viaţa mea de până atunci) şi în realitatea lumii şi în destinul meu în această lume, m-am hotărât să îmi ocup timpul clocind o iluzie" – parodie vs

„Dacă în epigonii veţi vedea laude pentru poeţi ca Bolliac, Mureşan şi Eliade, acelea nu sunt pentru meritul intern al lucrărilor lor, ci numai pentru că, într-adevăr te mişcă acea naivitate sinceră, neconştiută, cu care lucrau ei. Noi, ceşti mai noi, cunoaştem starea noas-

Scanned with CamScanner

tră, suntem treji de suflarea secolului şi de aceea avem atâta cauză de a ne descuraja" M. Eminescu – reflexivitate.

Notă! Ioana Both observă că majoritatea referinţelor intertextuale din opera poeţilor moderni poartă „fie semnele unei identificări esenţiale cu universul poetic al Modelului, fie un dialog purtat pe coordonatele fundamentale ale liricii: dragostea, moartea, contemplarea eternităţii". Astfel intertextului cu Eminescu are pentru Cărtărescu o valoarea indicială, Ioana Bot, *Eminescu şi lirica românească de azi*, 1990.

Se pot realiza exemple şi prin apelul la următoarele texte: *Poema chiuvetei* (Mircea Cărtărescu) vs *Luceafărul*; *De-a waţi ascunsea* (Florin Iaru) – ia ca pretext pentru iniţierea discursului poetic, criza de energie, cu repetate căderi de reţea în regimul trecut, revelând prin inserţie textuală, din versurile lui Eminescu, imaginea unei lumi aflate în pragul decadenţei vs. *Veneţia* – Mihai Eminescu „N-auzi cântări, nu vezi lumini de baluri"– sfârşitul unei lumi. La Iaru se anulează sensul prin distanţare parodică: „Criza energiei a alungat bulevardul 1Mai / La periferie / N-auzi cântări, nu vezi lumini de balauri". Ion *Stratan – Elegie la o urnă grecească* vs. *Odă (în metru antic*; eul liric efectuează o serie de transgresări în timp şi spaţiu entru a privi lumea din perspectiva unui viitor îndepărtat. Integrează conceptul de *fortuna labilis*.

2. Canonul interbelic

1. Model de abordare

Citeşte cu atenţie textele următoare:

Tăcerea de Alexandru Lungu „tăcerea dintâi/ Între cuvinte străvechi / Sub adierea tainei/ Într-un crin se arată / Bucuria şi jalea fără cuvinte/ La ceasuri de farmece / Miresme se-ntunecă / Crinul mântuit de cuvinte / În înger mi se preschimbă/ Tăcerea dintâi/ În straie de rouă cerească/ Alte tărâmuri arată"	*Vară de noiembrie* de Lucian Blaga: „Iubito-mbogăţeşte-ţi cântăreţul, / mută-mi cu mâna ta în suflet lacul, / şi ce mai vezi, văpaia şi îngheţul, dumbrava, cerbii, trestia şi veacul. / Cum stăm în faţa toamnei, muţi, /Sporeşte-mi inima c-o ardere, c-un gând. / Solar e tâlcul ce tu ştii oricând / Atâtor lucruri să-mprumuţi. // O, lumea, dacă nu-i o amăgire, ne este un senin veşmânt. / Că eşti cuvânt, că eşti pământ,/ Nu te dezbraci de ea nicicând./ O, lumea e albastră haină, /În care ne cuprindem, strânşi în taină, /ca vara sângelui să nu se piardă, / ca vraja basmului mereu să ardă.

a. Lectura I. Intentio auctoris (U. Eco):

„Iscodesc locurile cele mai strânse din preajma cetăţii, câmpul, vegetaţia, dealurile, viile, crângurile, apele. Mă duc uneori spre miază-noapte, să ajung prin sate ce cultivă podgorii şi vinuri, ce ar putea să răspundă la egalitatea beţiei mele lăuntrice. Nu este un drum sub soare sau cărare adumbrită de unde să nu mă întorc acasă cu existenţa sporită de câte un nou stih. Iau seama zidindu-mă astfel că faţă de versurile mele de altădată[...] noua mea poezie se adânceşte pe un plan mai organic şi mai omenesc. De la forma versului liber în ritmuri abrupte trec tot mai mult la forma clasică, căutând totuşi să păstrez şi să amplific modernitatea expresiei. Pe drumuri subt soare, sau pe cărări adumbrite mă simt redat rostului meu ziditor."

- Care este poetica dezvoltată de Blaga în cea din urmă etapă? (o poetică a organicului, a picurilor de linişte/calm/seninătate/ a vederii)
- La ce vă duce cu gândul cuvinte precum: bucuria/roua/adierea/cântăreţul/lacul/ sporeşte-mi. Ce sentimente vă transmit?

Scanned with CamScanner

• Ce ştiţi despre autorii celor două texte? (Alexandru Lungu a publicat volume precum: *Dresoarea de fluturi, Timpul oglinzilor, Ora 25, Ninsoare neagră* vs Lucian Blaga – opera postumă din cadrul liricii lui Lucian Blaga numără peste 200 de poezii)

• În ce etape ale dezvoltării liricii româneşti îi poţi încadra pe cei doi autori.(postmodernism vs modernism sincron)?

b. Lectura II

• Identifică motivele/temele dominante în cele două texte poetice. (Cunoaşterea dobândită prin iubire şi optimism) tăcerea – mister vs. tăcerea originară – bucurie.

• Care sunt ideile principale ale strofelor?

• Ce figură de stil/ imagini artistice domină în ambele texte?

• Realizaţi izotopia dominantă a textelor (experienţă erotică matură cu note de melancolie şi senzualitate), tăcerea – o poetică a fanicului vs. tăcerea originară – o poetică a melancoliei);

• Care este semnificaţia cuvintelor din texte? (virtuţi potenţate ale vitalismului, exuberanţă, stare ce reclamă certitudinea, consolarea şi plenitudinea fiinţei, dorinţa, bucuria, reuşi).

• Care e legătura dintre titlu şi mesajul textului? (Poezia *Vară de noiembrie* chiar din titlu conţine metafora infuziei estivale în spaţiul autumnal: un timp nostalgic al iubirii amplificate de spaimele trecerii. Toamna e o etern provocare de iubiri care generează constructe motivice, precum: cântăreţul – ipostază a poetului, toamna, tâlcul ca hipertext, lumea, arderea sau combustia, motive reluate în volum vs. Tăcerea o formă de manifestare a certitudinii.

c. Lectura III

• Interpretează simbolurile centrale ale textului (cerbul, crinul).

• Identifică elementele asemănătoare ce stau la baza poeticii realizate de cei doi poeţi?

• De ce consideri că poetica dezvoltată de cei doi autori seamănă. E în cazul lui Al Lungu o recuperare a seninătăţii blagiene în timpuri postmoderne? E vorba de o reîntoarcere spre sine/ tine/ noi înşine (asemenea versurilor *Să ne iubim ca florile în noi înşine / în voi înşivă / în ei înşişi*).

• Cum receptezi recuperarea unei atitudini din trecut? Din ce motiv ai recurge la un astfel de gest scriitoricesc/cotidian/ afectiv/ *inter*-relaţionar ?

• Exprimă-ţi opinia în 10-15 rânduri despre afirmaţia critică din care se reflectă atitudinea de re-valorificare a elementelor ce fac parte din opera canonică („poetul e azi părtaş la o seninătate melancolică ce picură din cea blagiană", Al. Cistelecan).

2. Citeşte cu atenţie fragmentele următoare:

Mircea Cărtărescu *În stilul lui Bacovia*	Ion Stratan *Plouă, Plouă, Plouă*	Aurel Pantea *Nu*
e seară şi ninge-ndesat zăpada-n zăpadă se lasă şi abia mă mai mişc îngheţat şi abia mai ştiu drumul spre casă	*Plouă, Plouă, Plouă* *Vreme de beţie* Populat de pustiul Cu melancolie	Doamne ce va urma, ploaia asta Mirosind a om desfăcut Văzut, întors pe toate părţile – Bâlbâială de timpuri

Scanned with CamScanner

e beznă un câine-a lătrat de-acum n-are rost să mai sper sprijinit de un stâlp un soldat şi-aprinde ţigarea stingher e noapte şi ninge turbat şi nu mai zăresc nici un drum cum viaţa-i un loc depărtat cum totu-i mai simplu de-acum	Populată lumea Cu, de mii, de oameni Alţii sunt Oglinda Căreia îi seameni Unde sunt maşinile ude, de ieri?	Peste chipuri blege, Ce va urma, iarna pe străzi se vede Culoarea vânătă a sângelui pe mâini. Duce cu ea Tonuri ale peisajului de-afară, înlăuntru Unde sta chipuri Sub timpuri ploioase Nu întreb nimic, constant : Ce e devânzare se vinde, ce nu e de vânzare Cade din grija negustorilor şi se dedică Unei secrete retorici: moare bănuind Că face chiar asta. Se dezvoltă neconstant tema singurătăţii, Ce mai e cât de cât sesizabilă provine dintr-o delăsare A consecventului nu

a. Lectura I

- La ce vă duc cu gândul cuvinte precum: nu/beznă/Bacovia/plângând/plouă? Ce sentimente vă transmit?
- Ce ştiţi despre autorii celor trei texte?
- În ce etape ale dezvoltării liricii româneşti/curente literare îi puteţi încadra pe cei trei autori. (postmodernism/ postexpresionism)?

b. Lectura II

- Identifică motivele/temele dominante în cele trei texte poetice.
- Care sunt ideile principale ale poeziilor?
- Ce figuri de stil/imagini artistice domină în texte?
- Identificaţi simbolurile centrale ale textelor şi prezentaţi semnificaţia acestora.
- Realizaţi izotopia dominantă a textelor.

c. Lectura III

- Identifică elementele asemănătoare ce stau la baza poeticii realizate de cei trei poeţi?
- Nicolae Manolescu afirmă despre George Bacovia că este singurul poet care atinge infernul. Care dintre poeţii prezentaţi se apropie de această perspectivă?
- Dar celălalt/ceilalţi autor(i) prin ce se aseamănă cu Bacovia? În ce constă intertextul?
- În ce moment ai recurge într-o oarecare discuţie la a utiliza onomasticul Bacovia? Dar sentimentele pe care el le transmite?
- A folosi ceva de la un cunoscut e un dezavantaj în devenirea ta cotidiană?
- Cum te comporţi/ cum reacţionezi când unul dintre prietenii tăi foloseşte în comunicare structura „în stilul lui Bacovia". Ce înseamnă până la urmă folosirea unor informaţii dobândite de-a lungul timpului?
- Exprimă-ţi opinia despre intertextul cu Bacovia la Aurel Pantea, pornind de la afirmaţia: „Poeziile din Negru pe negru fac cel mai negru lirism de la Bacovia încoace", *Al Cistelecan.*
- Redactează un dialog cu un prieten de-al tău şi în cadrul conversaţiei să introduci doi dintre autorii canonici/două dintre ideile/versurile pe care le ştii de la aceştia.

Scanned with CamScanner

3. Intertext pentru poetica pură/ermetică dezvoltată de Ion Barbu şi (acum) de Roxana Gabriela Branişte:

„M-a rele ochii ierbii / Soarele negru în interiorul pietrei/ conjugă în A carnal. / Curbele stingerii, fruct detronat/ prelungerii semnului/ Mă nor firea materiei/ Ambrozie dativ se scurg sufocând/ barbarul./ Ochiul cub cu I în A".

Obs: Ermetismul poetei nu constă decât în utilizarea şi aşezarea în versuri a unor cuvinte care ne oferă un text inteligibil. Cuvintele devin hieroglife, purtătoare de semnificaţie zero şi nu de ermetismul dezvoltat odată de Ion Barbu (adaptarea după Alex Ştefănescu – *Cum te poţi rata ca scriitor*, Ed. Humanitas, Buc., 2009). Deci prin valorificarea unui paralelism de genul acesta avem posibilitatea de a produce şi sesiza raportul valoare vs nonvaloare în cazul gustului estetic.

3. Canon postbelic

1. *Ciocnirea* M Cărtărescu vs. *Îmbrăţişarea* de Nichita Stănescu (tema iubirii în neomodernism vs. postmodernism); *Lecţia despre cub* de Nichita Stănescu vs. *Lecţia de franceză* de Al. Muşina; *Fişă de externare din spital de* Liviu Ioan Stoiciu vs. *Boala* de Marin Sorescu

- Cum vă explicaţi canonizarea în textele postmoderne a autorilor contemporani cu ei înşişi (valoare literară, respect faţă de tradiţie, element de cultură etc.)?

2. *În dulcele stil clasic* Nichita Stănescu vs. *Pasul tău de domnişoară* de Liviu Georgescu.

Liviu Gorgescu încearcă âconturarea unei scrieri, unui stil ce provine de la optzecişti, dar se îndreaptă spre un nu ştiu ce, fiind calificat „ultimul opzecist" sau „un atipic optzecist" (Nicolae Manolescu). Volumul *Nu am voie* este cel din urmă trimis de peste mări şi ţări de către Georgescu, urmând după *Călăuza (2000), Solaris (2002), Ochiul Miriapod (2003), Orologiul cu statui (2004), Piatră şi lumină (2005), Transatlantice (2007).* Plecat de la revoluţie, cel luat în discuţie, şi-a permis (scriitoriceşte vorbind) abia în 2000 să ne trimită un „cocostârc, o broască ţestoasă, brontozaur sau libelulă", prin care să devină un membru activ al Cenaclului de Luni, fiind plasat de critică între suprarealism şi expresionism (N. Manolescu), între romantismul funciar şi dicteul automat propriu suprarealismului (Al. Cistelecan), în formula unui neosuprarealism (Gh. Grigurcu).

- Identifică şi interpretează următoarele tipuri de metasememe din ambele texte[12]:

metafora eros	metafora poiein	metafora metafizica

- Joc de rol: imaginează-ti un text dramatic pornind de la ideile intertextului prezentat, apelând la rândul tău la această formă de comunicare.

V. Concluzii

- A fi postmodern în atitudine şi valoare înseamnă a fi conştient de colţul tău de lume.
- A comunica postmodern înseamnă a te deschide spre problematica celuilalt.
- Relevanţa intertextului ca variantă de muncă la clasă în cel de-al patrulea moment al procesului de lectură – procesul de elaborare .
- Crearea unor coordonate ale liricii contemporane .
- Conştientizarea culturii şi a modului în care ea se foloseşte zi de zi.

[12] Metafora *eros* - propune tema erotică a textelor; metafora *poiein* dezvoltă o *ars poetică;* metafora *metafizica* ne conduce spre un *dincolo.*

Scanned with CamScanner

- A face analogii între cărţi înseamnă a fi cult (Pierre Bayard).
- Comunicarea artistică devine un model de comunicare cotidiană (biografism vs sensul din subsidiar).
- Dezvoltarea *re*creaţiei în spiritul elevilor.
- Reinventarea permanentă a cărţii accentuează conştientizarea şi valorizarea relaţionării intratextuale.

Bibliografie

1. Bayard, P., *Cum să vorbeşti despre cărţile pe care nu le-am citit*, Editura Polirom, Iaşi, 2008.
2. Călinescu, M., *A citi, a reciti. Către o poetică a (re)lecturii*, Editura Polirom, Iaşi, 1998.
3. Cistelecan, Al., *Top Ten*, Editura Dacia, Cluj, 1993.
4. Chiorean, L., *Arhitectura eseului stănescian*, Editura Universităţii Petru Maior, Tg-Mureş, 2007.
5. Georgescu, L., *Nu am voie*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2008.
6. Diaconu, M., A., *Poezia postmodernă*, Editura Aula, Braşov, 2008.
7. Pantea, A., *Negru pe Negru*, Editura Limes, Cluj, 2009.
8. Petrescu, L, *Poetica postmodernităţii*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2003.
9. Stratan, I., *O lume de cuvinte*, Editura Limes, Cluj, 2001.
10. Szekely, E, M, *Didactica relecturii. O abordare pragmatică*, Colecţia Didactica, Editura Universităţii Petru Maior, Tg-Mureş, 2009.

TEATRU ÎN LECŢIE

Nicolae Suciu
Liceul Teoretic Dumbrăveni, Jud. Sibiu

Tentaţia de a le trezi elevilor interesul pentru studiul unor autori canonici promovează, în contextul vieţii de azi, găsirea unor noi strategii de predare.

Adaptarea schiţei *Telegrame* de I.L. Caragiale pentru scenă reuşeşte să trezească interesul elevilor de liceu, deoarece intrând în pielea personajelor înţeleg mai bine felul lor de a fi şi de a evolua – cu atât mai mult cu cât acestea fac parte din faimoasa tipologie a operei dramatice a aceluiaşi autor.

După studierea bibliografiei şi după parcurgerea primelor etape în ceea ce priveşte tatonarea textului şi anume: lectura *neorientată* şi lectura *orientată*, grupa 1, pornind de la întrebarea *Ce evenimente compun textul?* a stabilit momentele subiectului şi a procedat la transformarea textului narativ în cel dramatic. Ceea ce a facilitat munca elevilor a fost însuşi caracterul dramatic al textului schiţei *Telegrame*. Din monologurile-telegrame din care este alcătuit textul, elevii au dedus acţiunea, apoi au împărţit-o în scene şi au compus didascaliile.

Odată fiind adaptat textul, grupa 1 a dirijat lecturile pe roluri, cu intonaţia, dicţia şi mişcarea necesare.

Sarcina grupei a 2-a a fost să se ocupa de problemele pe care le ridică realizarea decorurilor, a recuzitei şi a machiajului. Cum mica scenetă nu ar fi avut cum să debuteze fără o prezentare în prealabil a acţiunii, grupa a doua s-a ocupat şi de prezentarea în power-point a unei schiţe biobibliografice a lui I.L. Caragiale.

Scanned with CamScanner

După vizionarea scenetei, în partea a doua a lecției grupa a treia a evidențiat raportul dintre schița *Telegrame* și celelalte opere în proză ale lui I.L. Caragiale și a raportului dintre textul aflat în studiu și opera dramatică a aceluiași scriitor. S-a avut în vedere că scrisul lui Caragiale a început și a sfârșit cu proză. În *Telegrame* – o proză modernă la vremea respectivă – autorul, trădându-și vocația de dramaturg (lasă personajele să vorbească singure; își exprimă sentimentele, ideile, concepțiile indirect), – face trecerea de la proză la teatru.

Reprezentarea ficțiunii în discursul dialogat cu atingerea a două ținte: conturarea reprezentării timpului și evidențierea modalităților de reprezentare a spațiului, a fost obiectivul Grupei a patra. Elevii au răspuns la următoarele întrebări fixate anterior :

- Unde se petrece acțiunea?
- Când se petrece acțiunea?
- Ce anume declanșează acțiunea?
- În ce constă conflictul?

Timpul a fost fixat elevii la sfârșitul secolului al XIX a, pe parcursul campaniei electorale. Spațiul este propriu prozei caragialiene: cafeneaua, piața publică etc. Elevii s-au ocupat pe îndelete de ceea ce reprezintă cafeneaua în proza lui Caragiale: locul-cheie în planul evenimentelor (cafeneaua are rolul pe care-l joacă în roman salonul ori hanul, iar în teatru piața publică sau anticamera; este locul în care se fac și se desfac prietenii, se pun la cale comploturi și revoluții etc. Locurile sunt „diferențiate în funcție de condiția personajelor" (Tudor Vianu, *Arta prozatorilor români*).

O altă țintă în conturarea reprezentării ficțiunii a fost identificarea procedeelor de caracterizare a personajelor.

Pornind de la ideea că atât în *Telegrame* cât și în opera dramatică, personajele se prezintă singure, grupa a cincea a pornit de la evidențierea asemănărilor și a deosebirilor existente cu personajele din *O scrisoare pierdută*. Elevii au grupat personajele pe partide politice: gruparea Raul Grigoraşcu și partida aflată în opoziție: reprezentată de Gudurări. În continuare, elevii, răspunzând la întrebări (Care sunt mijloacele de caracterizare folosite de scriitor? Care este rolul limbajului în ceea ce privește caracterizarea personajelor? De ce personajele sunt inconfundabile?) au surprins tipologia specifică operei dramatice caragialiene: *parvenitul, snobul, ipocritul, demagogul*, confirmând afirmațiile lui Tudor Vianu și ale lui Șerban Cioculescu.

Preocupările de limbă și stil – obiectivul grupei a șasea – au focalizat în jurul următoarelor întrebări:

- Cine este semnatarul telegramei?
- Cine este destinatarul telegramei?
- Care este circuitul străbătut de telegramă: de jos în sus; de sus în jos?
- Care este trăsătura telegramelor adresate de jos în sus (de la cetățean la un for înalt – la Minister, Palat, Tribunal)?
- Care este trăsătura telegramelor adresate de sus în jos (de la Minister la Tribunal; de la Instituția superioară la cetățean)?
- Care este efectul obținut prin parodierea stilului telegramelor?
- În ce constă discrepanța dintre aparență și esență?

Pornind de la cuvintele: „Stilul lui Caragiale e stilul personajelor", grupa a șasea a arătat că, întrucât *Telegrame* constituie unul din punctele de reper ale vârstei moderne a prozei,

Scanned with CamScanner

studiul limbii şi stilului schiţei ar presupune circumscrierea unei suite de fenomene extraliterare şi de limbaje paraliterare. Elevii au considerat că modernitatea acestor proze minimale constă în utilizarea, printre altele, a parodiei, structura lapidară a textului, schematică, cu propoziţii eliptice fiind doar un punct de plecare. Procedeele reduse, ca în *Proces-verbal*, concentrarea extremă a frazei sau dilatarea ei sunt proprii schiţei *Telegrame* – punctul limită al concentrării acesteia fiind expresia lui Costăchel Gudurău: „Cuţitul os" prin care I.L. Caragiale a urmărit raportul dintre cataliză şi rezumat.

Textul *Telegrame* uzitează de concentrarea exagerată a propoziţiilor sau a frazelor pentru obţinerea comicului de limbaj şi pentru surprinderea inculturii personajelor. Limbajul subliniază discrepanţa dintre exprimare: „dumnezeu mami" şi partea finală a telegramei – semnătura „avoc. Aleg". etc.

Lecţia se încheie cu prezentarea în Power - point a câtorva citate referitoare selectate de către elevi din opiniile criticilor:

„Caragiale nu descrie niciodată interioare [...] oamenii lui Caragiale se mişcă într-o lume fără obiecte." T. Vianu

Marele lui meşteşug consta în prezentarea tipului în individ, încât adevărata temă a naraţiunilor este viaţa societăţii româneşti." T. Vianu

„Ironia sa este foarte uşor de definit, ca antifraza, din figurile vechii retorici. Ea nu spune lucrurilor pe nume; nu întrebuinţează însă forma vagă a eufemismului, din arsenalul politeţei... Ci, dimpotrivă, foloseşte tocmai noţiunea contrară, avantajoasă victimei: inteligentisim." Şerban Cioculescu

„[...] locurile sunt numite, nu descrise. Fenomenul e frecvent în proză: notorietatea locului unde se petrece acţiunea antrenează o reducere a detaliilor descriptive. La Caragiale, acestea sunt menite doar de a crea *efectul de real [...]"* Alexandru Călinescu

„Caragiale este cel mai mare creator de viaţă din literatura română." G. Ibrăileanu

„Nuvelele păstrează structura dramatică. Asupra *Momentelor* nu mai e nevoie să stăruim. Schiţa caragialiană oscilează între monolog şi scenetă. Renunţă uneori la rolul naratorului, se construieşte doar din dialog. Alteori povestirea are funcţii de indicaţie scenică." Silvian Iosifescu

Bibliografie

1. Caragiale, Ion Luca, Teatru, Editura Tineretului, 1985.
2. Caragiale, Ion, Luca, *Momente şi schiţe*, Editura Eminescu, 1964.
3. Caragiale, Ion, *Luca: O făclie de Paşte*, cu postfaţă de Silvian Iosifescu, Editura Minerva, 1971.
4. Călinescu Alexandru, *Caragiale sau vîrsta modernă a literaturii*, Institutul European Iaşi, 2000.
5. Cioculescu, Şerban, *Ironia în opera lui Caragiale*, în *Varietăţi critice*, 1966.
6. Ibrăileanu, Garabet, *Studii literare*, Editura Tineretului, 1962.
7. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu – Structuri didactice deschise*, Editura Paralela 45, 2003.
8. *Vianu Tudor, Arta prozatorilor români*, Editura Eminescu, 1966.
9. *Limba şi Literatura Română*, Manual pentru clasa a IX-a, Editura Rosetti, 2004.

Scanned with CamScanner

STIMULAREA GÂNDIRII CREATIVE A ELEVILOR ÎN CADRUL LECȚIEI-ECRANIZARE A OPEREI LITERARE

Marcela Vâlcu
UPS *Ion Creangă*, Chișinău, Republica Moldova

Procedeu interactiv, ecranizarea operei literare, urmărește mai multe obiective privind interpretarea textului artistic: descoperirea mesajului, a problematicii, a compoziției, caracterizarea personajelor, relevarea modalităților artistice de exprimare, a tehnicilor narative etc. Aceste lecții-ecranizare au fost concepute de noi sub forma unor tentative/încercări ale elevilor de a ecraniza imaginar opera studiată. Astfel, după lectura operei, ei sunt solicitați să-și închipuie că trebuie să o ecranizeze. Un prim obiectiv pe care trebuie să-l soluționeze ține de natura proiectatului film. Ce fel de film vor/pot elevii să turneze în baza, de exemplu, a romanului *Ion* de L. Rebreanu? Pentru a le facilita munca, profesorul le poate oferi și o serie de variante posibile, cum ar fi: film social, de dragoste, polițist, de aventuri, fantastic, istoric etc. În cazul în care elevii vor opta pentru o anumită variantă de răspuns, ei trebuie să o argumenteze cu referințe la materialul furnizat de operă. Astfel, optând pentru un film de dragoste, ei se vor referi la povestea de dragoste a lui Ion și a Floricăi. În cazul când vor da preferință unui film social sau polițist, vor insista, respectiv, asupra încercării lui Ion de a răzbate la suprafață, de a se pricopsi cu pământ, asupra părților implicate în conflict (Florica, Ion, George), a circumstanțelor, motivelor morții lui Ion. Profesorul nu va neglija nici variantele de răspuns pe care elevii nu le-au ales. El va solicita elevii să motiveze de ce nu-i posibil să fie turnat un film fantastic/de aventuri/istoric? Dezbaterea se va încheia cu formularea temelor romanului, a problemelor abordate de scriitor (tema iubirii, a țăranului lacom de pământ).

Având ca obiectiv descoperirea elementelor acțiunii, a celor mai semnificative momente ale operei, a rolului acestora în transmiterea mesajului, elevii vor trebui să rezolve mai multe probleme legate de următoarele întrebări-sarcini: Împărțiți lucrarea în cadre aparte. Ce păreri, propuneri aveți? De ce ați ales anume aceste episoade pentru a le ecraniza? Ce vreți să subliniați în film introducându-le? La care dintre episoade veți renunța? Cum motivați?

Evident nu vor fi neglijate episoadele-cheie ale romanului: hora unde sunt adunate toate personajele operei, întâlnirile lui Ion cu Florica în casa acesteia, scenele în care Ana îi comunică lui Ion că este însărcinată și în care e bătută de taică-său, episodul sinuciderii Anei, moartea lui Ion etc.

După ce se discută importanța fiecărui episod, semnificația lui în film, se „construiește" scenariul folosindu-se întrebările-reper: Cu ce episod veți începe filmul? De ce anume cu acesta? Ce vreți să sugerați? Ce episoade vor urma? Cum motivați? Cu ce episod începe opera? Cum urmează episoadele în operă? Ce urmărește scriitorul aranjându-le în ordinea dată? Dacă schimbați ordinea episoadelor, ce idee doriți să promovați în film? Ce efecte așteptați să produceți? Astfel, vor fi examinate mai multe scenarii propuse de elevi. Filmul polițist va începe, bunăoară, cu moartea lui Ion/a Anei, după care se va purcede la elucidarea acestui caz prin prezentarea/comentariul mai multor episoade ale operei; filmul de dragoste poate avea ca punct de plecare scena în care Ion, la propria nuntă, o joacă pe Florica

Scanned with CamScanner

mărturisindu-i că numai ea îi este dragă, iar filmul social – cu episodul în care Ion sărută pământul. Indiferent de scenariul ales, elevii vor motiva logica aranjării episoadelor, vor comenta consecutivitatea acestora în roman insistând totodată asupra episoadelor cu statut de expoziţiune, de punct culminant ori de deznodământ. De asemenea vor fi relevate şi procedeele/tehnicile în baza cărora va fi turnat filmul – retrospecţia, în cazul în care se insistă pe un film poliţist având ca punct de pornire moartea lui Ion sau a Anei; paralelismul, dacă se optează pentru un film atât de dragoste cât şi social, antiteza (tipologii umane antitetice); „inelul" compoziţional, dacă se va urma logica acţiunii desprinsă din roman etc.).

O altă etapă a ecranizării vizează alegerea locului pentru filmarea uneia sau a alteia dintre scene. Atunci când profesorul urmăreşte să atragă atenţia elevilor asupra descrierilor artistice (de exterior şi/ori de interior) atestate în operă, a rolului acestora în constituirea/transmiterea mesajului, în caracterizarea personajelor, lucrându-se asupra fiecărui cadru (episod) aparte. Întrebările stimulatoare de opinii vor fi: Unde are loc acţiunea? Dacă cele relatate se petrec în natură (scenele în care Ana naşte pe câmp, Ion sărută pământul, hora se joacă în spatele casei lui Oprea etc.), unde propuneţi să filmaţi? A fost cineva dintre voi în asemenea locuri? Povestiţi despre ele. Avem în operă o descriere a locului unde se petrece acţiunea? Găsiţi-o. Prin ce impresionează? Dacă veţi filma într-o încăpere (în casa lui Ion, a Anei, a lui George, de exemplu), cum trebuie să fie aceasta? Ce mobilă propuneţi? Avem anumite indicaţii în operă? Dacă nu, cum motivaţi propunerile voastre? Cum e aranjată mobila? Mai este ceva în cameră? Cum explicaţi opţiunea voastră de a respecta întocmai indicaţiile scriitorului atestate în operă în ceea ce priveşte interiorul dat? De ce nu veţi acorda atenţie acestor detalii? Cum motivaţi opţiunea voastră?

Menţionăm că aceste întrebări adresate elevilor au menirea de a-i trimite în primul rând la text, analizându-se astfel un şir de descrieri artistice din punct de vedere al rolului lor, al forţei de sugestie, al măiestriei de care dă dovadă autorul.

Alegerea actorilor pentru rolurile principale şi secundare este una dintre cele mai atractive forme de lucru. Obiectivele pe care le va urmări profesorul sunt diverse: caracterizarea personajelor, avându-se în vedere multitudinea procedeelor de caracterizare, pătrunderea în psihologia acestora, înţelegerea caracterului lor, descifrarea semnificaţiilor pe care le au în operă, aprofundarea cunoştinţelor elevilor despre măiestria actorului etc. În realizarea acestor scopuri vor fi elucidate următoarele probleme ce vizează:

a. portretul fizic/moral al personajului respectiv: Care dintre voi ar putea juca rolul cutare? Pe cine dintre prieteni, cunoscuţi aţi alege pentru rolurile date? Argumentaţi răspunsul. Pe cine dintre actorii cinematografiei naţionale/universale i-aţi invita pentru rolurile principale/secundare? De ce anume pe aceştia? Ce actor invitat va juca cel mai bine rolul? De ce credeţi aşa? L-aţi mai văzut în roluri asemănătoare? Povestiţi despre jocul lui într-un episod (film) cunoscut;

b. felul cum se îmbracă: Cum vom îmbrăca actorii? Avem indicaţii în operă referitoare la vestimentaţie? De ce anume această îmbrăcăminte a ales-o autorul? În cazul când lipsesc indicaţiile scriitorului referitoare la vestimentaţie, ce propuneri aveţi? De ce credeţi că personajul se îmbracă anume aşa? Descrieţi-i vestimentaţia. Ce culoare preferă? Cum se piaptănă? Urmăreşte moda?

c. felul cum acţionează: Concretizaţi acţiunile eroilor în scena dată. Câte persoane sunt prezente în scena respectivă? Cum le veţi plasa în cadru? Sugeraţi gesturile ce vor însoţi

Scanned with CamScanner

replicile personajelor în scena dată, ţinând cont de caracterul, de starea lor sufletească? De ce anume aceste gesturi vor însoţi replica? Ce veţi scoate în relief?

d. felul cum gândeşte: În episodul respectiv personajul rămâne pe o anumită perioadă de timp singur, fiind frământat de anumite gânduri. Ce gânduri îl frământă? Găsiţi în roman acest episod şi analizaţi-l din această perspectivă. Cum veţi expune în film aceste frământări ale personajului? Ce ştiţi despre procedeul „vocea naratorului"/ „vocea de după cadru" utilizat în arta cinematografică? Ce procedee mai cunoaşteţi?

e. *felul cum şi ce vorbeşte*: Cum îl veţi prezenta în cadru pe protagonist (pe Ion) în timpul rostirii monologului interior? De ce anume aşa? Ce posibilităţi mai sunt în arta filmului în legătură cu monologul interior? Care vor fi intonaţiile, tonul rostirii replicilor de către personaj (notăm că se va insista pe un şir de replici ale personajului atestate în episodul/episoadele analizat/e).

După cum reiese din înseşi întrebările puse, ele vizează, de fapt, diversele modalităţi de caracterizare a personajului utilizate de scriitor: prin comportament, limbaj, vestimentaţie, mod de a gândi etc. Acestea pot fi numeroase. Întrucât posibilităţile de manifestare a spiritului creativ al elevilor sunt enorme, profesorul va avea grijă, în calitate de moderator, să-i ajute să recepteze profund textul artistic. Or, nu este suficient să dispui de un potenţial creativ de aptitudini, dacă acestea nu sunt orientate strategic, prin motivaţie şi atitudini, către descoperirea şi generarea noului cu valoare de originalitate. Cât priveşte ecranizarea operei literare (în cazul nostru, a romanului *Ion*), ea poate dura pe parcursul unui şir de lecţii, în dependenţă, în primul rând, de obiectivele operaţionale trasate. Desigur, optând pentru o lecţie/un şir de lecţii, profesorul, aşa cum menţionam mai sus, trebuie să manifeste el însuşi măiestrie şi fantezie creatoare, iar elevii – spirit inventiv.

JOCUL CU CANONUL
Valenţele cuvântului din vârful condeiului

Gruia Ungurianu
Şcoala cu clasele I-VIII, Vatra Dornei

Profesorul trebuie să fie mereu altul în faţa elevilor săi, pentru a-i surprinde, în sensul bun al cuvântului. Jocul cu canonul speciilor este unul din mijloacele care poate vindeca rutina, oboseala, plictiseala. Astfel, elevii din clasa a VII-a, imaginându-şi că sunt scriitori, au alcătuit câte o schiţă, având în vedere parametrii acestei opere literare şi momentele subiectului care trebuie să se regăsească în fiecare text scris de către copii.

După o săptămână, schiţele au fost date elevilor din clasa a VIII-a, care le-au citit şi au făcut observaţiile necesare, în jurnale de lectură.

Apoi au preluat idei din schiţe şi le-au transformat în poezii, date elevilor din clasa a VII-a , care le-au citit şi au făcut şi ei observaţii, în jurnalele de lectură.

Activitatea s-a încheiat cu o „conferinţă de presă", unde „jurnaliştii" au adresat întrebări elevilor-scriitori, încercând să redescopere canoanele genurilor litarare epic şi liric.

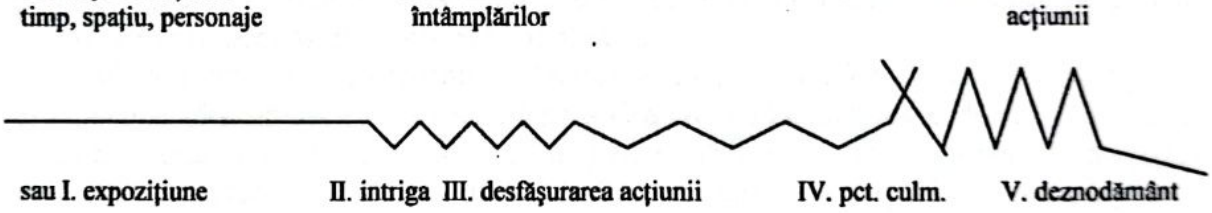
Reproduc câteva fragmente din discuţiile elevilor.

Scanned with CamScanner

1. Ce este schiţa?
R 1. Este operă literară în proză, de mici dimensiuni, cu un număr redus de personaje, cu acţiune liniară.
R 2. Voi completa că acţiunea este simplă şi are stil concis.
R 3. Prezintă o singură secvenţă din viaţă, având un ritm alert din cauza dialogului.
R 4. Naratorul pune acţiunea în scenă, folosind şi naraţiunea, pentru a creiona personajele. Schiţa aparţine genului epic şi, prin urmare, este operă epică.

2. Ce este opera epică?
R 1. Opera epică are un narator, care poate fi un simplu observator şi în acest caz, verbele şi pronumele se folosesc la persoana a III-a, sau poate fi personaj, participă la acţiune, dar verbele şi pronumele se folosesc la pers. I.
R 2. Naratorul, folosind naraţiunea, descrierea, dialogul, respectiv monologul, pune în acţiune în timp şi spaţiu personajele, care trec prin diferite întâmplări, într-o ordine logică.
R 3. Opera epică poate fi în versuri sau în proză.

3. Care sunt momentele subiectului operei literare?
R 1. Voi prezenta sub formă de seismogramă aceste momente, iar apoi colegii mei le vor prezenta amănunţit.



R 2. Suntem mai mulţi colegi, care ne-am oprit, mai ales, asupra schiţelor: *Cartea, Chitara, Tu, Vara, Bunica,* dar ne vom referi la prima schiţă. Acţiunea se petrece în postul Crăciunului 2008, la Vatra Dornei. Personajele sunt: Iliuţă, colegul cel nou şi mama, Măriuca.
R 3. Intriga se declanşează în ziua în care Iliuţă nu mai învaţă, nu mai scrie, nu mai face nimic bun.
R 4. Desfăşurarea acţiunii cuprinde episoadele în care profesorii şi colegii încearcă să-i schimbe atitudinea acestui elev faţă de muncă, este chemată mama la şcoală, află că fiul său este la un pas de a rămâne repetent, cartea de română cere ajutor pentru a fi recondiţionată.
R 5. Punctul culminant este atunci când, manualul atât de mutilat spune stăpânului său: „Cartea este universul ce aşteaptă să fie explorat de către elevi. Este acel dincolo, după care aleargă toţi oamenii şi, desigur, elevii. Cartea este idealul absolut, spre care tinde orice scriitor, în dorinţa lui de autodepăşire, de a fi mereu altul. Cartea este cerul. Stelele sunteţi voi, elevii."
R 6. Deznodământul are în vedere replica lui Iliuţă: „Nu prea înţeleg ce spui, dar începând de astăzi, te voi păstra ca pe ochii din cap şi voi învăţa, în mod sigur."

4. Care este deosebirea între cele două genuri literare: liric şi epic?
R 1. În primul rând, operele lirice nu au personaje, întâmplări, acţiune sau subiect şi nu se pot povesti.

5. Ce este, totuşi, opera lirică?
R 1. Este opera în care eul liric, acea voce misterioasă a poeziei, transmite cititorului, în mod direct sentimente, imagini, filtrate prin sensibilitatea sa.
R 2. Este preaplinul sufletesc al celui abilitat pentru a scrie poezia, care uneori se poate transforma, chiar în râu de lavă, ce se revarsă spre sufletul cititorului.

Scanned with CamScanner

6. E greu să transformi o operă epică, într-o operă lirică?
R 1. Existând opera epică, avem temelia, premisele, materialul brut pentru poezie.
R 2.
R 3. Simplitatea are unul din cele mai grele canoane: trebuie să spui mult în cuvinte puține, având grijă să păstrezi cuvintele în limita luminii, care să-i facă pe cititori să mai pună mâna pe cartea respectivă.

7. Ce ne mai spuneți despre eul liric?
R 1. Există eu liric obiectiv, care folosește în poezie. Exemplificăm prin poezia *Vara* scrisă o colegă a noastră după modelul Lui G. Coșbuc: „Codană cu spice-n inele / Cu lanuri ce urcă la cer / Mirosul de pâine e verde / La toamnă se coace și el. // Cărări împletite în zare, / Coboară cu luna din cer. / Ape șoptesc adormite / Un cântec de greier stingher. // Zorii sărut-a ta frunte, / Macii, focuri mărunte, / Mister între lună și ploi.

Jurnaliștii vor alcătui eseuri, având în vedere răspunsurile primite de la elevi, pentru a sublinia și mai bine canoanele operelor lirice, pe care le vor publica în numerele următoare ale revistei „Floare de colț", alături de celelalte creații ale elevilor claselor a VII-a și a VIII-a.

Scanned with CamScanner

Tatiana Gheorghe, Cristina Antonela Hopp, Cornelia Zaharia, Gabriela Medan, Diana Baban, Elena Muntean, Ioana Nanu, Marilena Şerban, Emilia Piroş, Nicolae Berindeiu, Rodica-Magdalena Stovicek, Maria Vaida

UN DRUM SPRE TEXTUL NECANONIC ÎN ARTA DRAMATICĂ
Carlo Goldoni

Tatiana Gheorghe
Colegiul Naţional *Mihai Viteazul*, Ploieşti

Argument

O experienţă de lectură începe cu speranţa de a regăsi în operă, proiectat ceva din orizontul de aşteptare al cititorului. Autor necanonic pentru canonul şcolar, Carlo Goldoni este prezent în peisajul cultural românesc încă din secolul al XVII-lea prin textele sale dramatice savuroase cu impact asupra lectorului adolescent.

Analiza noastră vizează câmpul de lectură al comediei *Gâlcevile din Chioggia* şi insistă asupra conectării tinerilor receptori la respectiva creaţie luând în considerare că nicio lectură nu este total ingenuă, ci e precedată de o experienţă de lector cu anumite opinii, convingeri, cunoştinţe teoretic e despre universul fictiv al cărţii, cu obişnuinţa de a recepta valori şi de a le interioriza.

***Gâlcevile din Chioggi.* Strategii şi metode de predare-evaluare necanonice**

Obiective vizate:

- formarea atitudinii de respect pentru identitatea culturală proprie şi a celorlalţi;
- dezvoltarea competenţelor lectorale, literare, culturale;
- deprinderea de a nu absolutiza o singura abordare a personajului.

Etape

1. Prelectura a pretins realizarea unui portofoliu care să conţină elemente de cultură şi civilizaţie ale Italiei de Ev Mediu cu indicarea unor elemente extratextuale: biografia, contextul social al dramaturgului, contextul celorlalte opere.

2. Lectura propriu-zisă s-a efectuat prin re-lecturi ale unor propoziţii, pasaje, termeni, formularea de întrebări referitoare la comprehensiunea textului.

3. *Un atelier de lectură. Decanonizarea axiologică.*

Biblioteca italiană propune ediţii de texte-cheie ale clasicilor literaturii universale cu scopul de a valoriza şi de a tezauriza capodopere. În 2007 se tipăreşte ediţia bilingvă *Teatru*, Carlo Goldoni; ediţie îngrijită de Roxana Utale şi Smaranda Bratu Elian, cu o prefaţă de Carmelo Alberti.

Atelierul a fost generat de un silogism al unui teolog arab din secolul IX, Ibn-Saun: „Cine mă caută, mă găseşte. Cine mă găseşte, mă iubeşte. Cine mă iubeşte, îl iubesc. Pe cine îl iubesc... îl distrug". Citit ca un moto al Cărţii „care mă doreşte" (R. Barthes) şi „mă

Scanned with CamScanner

distruge" (după lectură nu mai sunt acelaşi!), acest silogism poate fi un generator de inducţii ale câmpului de lectură: textul (ca pretext), arhitextul, contextul, paratextul, hipertextul, intertextul, metatextul.

Atelierul nostru de lectură are grup ţintă cinci grupe de elevi din clasa a X-a. Jocul apropierii de textul lui Carlo Goldoni vizează aspecte legate de personajul monologic, didascalii, decoruri, costume, mecanismul textului dramatic.

a. Joc pentru apropierea de comedia lui Carlo Goldoni

- Într-un recipient se află bilete cu titluri din opera goldoniană ; pe biletul extras de un cititor se află *Gâlcevile din Chioggia*;
- Toate grupele primesc un rezumat al piesei respective.

b. Lectura propriu-zisă

Fiecare grupă citeşte textul în întregime. Prin lectură am urmărit aspecte comportamentale ale personajelor, relaţiile dintre ele, limbajul, didascaliile, mişcarea scenică, decorurile, costumele. Piesa ne înfăţişează viu un sat de pescari de pe malul Adriaticii, unde zgomotul valurilor se compune din foşnetul rochiilor nevestelor de pescari care îşi petrec timpul cosând, croşetând şi, nu în ultimul rând, flecărind. Bărbaţii îşi petrec viaţa pe mare, iar atunci când ajung la ţărm sunt stângaci, greoi, atât în mişcările corpului, cât şi ale minţii. Gâlceava nu e decât un mod de a sparge monotonia zilelor care se succed, egale. În urma lecturii, elevii sunt tentaţi să o dramatizeze.

c. *Finalizarea lecturii* generează nu numai jurnale de reflecţie, ci şi o campanie de promovare a creaţiei goldoniene. Campania a însemnat realizarea de postere cu utilizarea unei pluralităţi de limbaje: fotografie, pictură, mixaje tehnice. Elevii au mai participat la:

- spectacole în aer liber;
- workshop-uri vizând teatrul medieval;
- vizionări ale unor spectacole ale unor trupe străine (Teatrul Picolo, Milano);
- programul „Teatrului de noapte" in fiecare miercuri spre joi la Bucureşti.

Concluzii

Receptarea necanonică a textului „necanonic" este o provocare evidentă pentru lectorul tânăr.

Subordonată canoanelor literare şi metodologice, literatura riscă să rămână o disciplină constrângătoare

Anexe

a. Lecturi fidele – epoca lui Carlo Goldoni

Prezenţa dramaturgului în peisajul cultural autohton şi românesc

Carlo Goldoni se naşte în Veneţia, februarie 1707, într-o familie burgheză înstărită. Şi-a petrecut o bună parte din viaţă călătorind. În 1748 se stabileşte la Veneţia, dar nu pentru a profesa avocatura, ci în calitate de scriitor comediograf, angajat al companiei teatrale Medebach. Se stinge la Paris în 1792.

Prezenţa lui Goldoni în peisajul cultural românesc este atestată de un articol apărut în „Convorbiri literare", încă din 1874. N. Iorga ţine un ciclu de cinci conferinţe despre Veneţia – istorie, cultură, civilizaţie –, numind veacul al XVIII-lea „secolul marelui Goldoni"". Ramiro Ortiz , filolog şi literat italian, rezident în România, fondator al Institutului Italian de Cultură, publica în România un prim studiu în limba italiană în 1927.

Dramaturgul are capitolul său în toate istoriile literaturii italiene scrise de Despina Mladoveanu, Nina Façon in 1969, catedra de italiană din Bucureşti, coordonată de Al. Balaci, Ileana Berlogea, Ov. Drimba. Despre Goldoni scriu viu şi colorat N. Iorga, G. Călinescu (acesta inserează aspecte din *Me-*

Scanned with CamScanner

moriile veneţianului). Prezenţa sa în România se dovedeşte mult mai semnificativă decât sugerează studiile consacrate lui. În bibliotecile publice româneşti existau ediţii italiene din 1763 şi 1771, când Goldoni încă mai trăia şi scria. În 1957 se traduce, pentru uzul intern al teatrelor, majoritatea comediilor. În perioada 1870 - 1914, vin în turneu pe întreg teritoriul ţării companii de teatru italiene, iar perioada interbelică este cea mai rodnică pentru relaţiile culturale româno-italiene. Teatrul radiofonic şi cel de televiziune au făcut cunoscută creaţia sa.

Reforma goldoniană

În teatrul italian se înregistrează până către jumătatea secolului al XVIII-lea o stare de criză. Commedia dell' Arte, într-adevăr, continuă, ca divertisment, ca un ritual dedicat unei mari tradiţii naţionale să fie în atenţia publicului autohton. Patru nume reprezentative ale literaturii italiene marcau un fenomen de renaştere a dramaturgiei: Metastatio, Alfieri, Carlo Gozzi, Carlo Goldoni.

Carlo Goldoni înlocuieşte Commedia dell' Arte cu Commedia di Carattere. Reforma presupune substituiri treptate: ficţiunii Commediei dell' Arte – adevărul; convenţionalului – viaţa; artificialităţii – naturaleţea; măştilor – caracterele; improvizaţiei – textul scris în întregime.

Carlo Goldoni a scris 250 de texte din care 148 sunt comedii:

- de intrigă: *Evantaiul, Cei doi gemeni veneţieni, Sluga la doi stăpâni;*
- de moravuri: *Tatăl de familie, Cafeneaua, Hangiţa, Casa nouă, Femeile curioase, Gâlcevile din Chioggia;*
- de caracter: *Mincinosul, Familia anticarului, Bădăranii, Ursuzul binefăcător, Avarul fastuos.*

b. Lecturi infidele. Jurnale de reflecţie.

„N-aş fi crezut să mă tenteze să citesc comediile lui Goldoni. Totuşi, după ce am vizionat diverse spectacole precum: *Bădăranii, Hangiţa, Slugă la doi stăpâni,* am decis să încerc şi *Gâlcevile din Chioggia.* La prima lectură, piesa nu m-a încântat. Mi se părea puţin depăşită, cu situaţii inadecvate timpului nostru. Am continuat să citesc logic, să înţeleg fiecare frază în parte, să descopăr sensuri mai adânci ale creaţiei goldoniene. Treptat, m-am identificat cu anumite personaje feminine. Dacă aş accepta vreun rol, cred că mi s-ar fi potrivit Lucietta. Totuşi, coordonatoarea trupei a ales pentru mine personajul Canocchia, care nu m-a atras prea mult. Mă aşteptam să primesc un rol mai consistent. Temperamentele personajelor feminine sau masculine sunt explozive, tipic italieneşti! Spaţiul ales de noi este un loc deschis de întâlnire şi de comunicare. O uliţă în capătul căreia se zăreşte un ponton şi Marea Adriatică. În vechiul orăşel Chioggia se ţese viaţa unor familii de pescari, o lume în care oamenii îşi născocesc propriile evenimente, în care funcţionează un interminabil şi mereu actual mecanism al zvonurilor." Cristina Dima, clasa a XI-a S

„Nu a fost uşor primul pas: citirea logică şi înţelegerea fiecărei replici dar şi asumarea acestora. Încă de la prima lectură s-au definitivat relaţiile dintre personaje. Dramaturgul a îmbinat sinceritatea intenţiei cu autenticitatea caracterelor. În *Gâlcevile din Chioggia,* mediul şi indivizii se contopesc într-un tablou plin de viaţă. Despre aceşti pescari, Goethe nota: «Strigătele răspicate ale oamenilor care se bucură sau se sfătuiesc, certurile lor, bruscheţea, bonomia, veselia, manierele lor libere, totul este redat într-un mod magistral». Poate că atmosfera este susţinută şi de faptul că piesa e scrisă în dialect. Am constatat că dramaturgul are o fină observaţie, spirit inventiv, măsură şi justeţe în concepţie. Linia personajului lasă loc opţiunii de interpretare. Prin urmare, Lucietta va fi focoasă, afurisită, Checca (frumuşică, guralivă, capabilă să-şi susţină punctul de vedere), Libera (serioasă, autoritară, consecventă principiilor ei), Orsetta (haioasă, afectată, grăsuţă, încrezătoare în propria persoană), Pasqua (autoritară, activă, tranşantă), Canocchia (personalitate ştearsă, decorativă), Beppe (musculos, activ), Toffolo (tânăr, turnător, fără nerv, fără autoritate), Fortunato (vârstnic, bâlbâit, peltic), Isidoro (funcţie publică, comportament de afirmare, cu unele slăbiciuni), Titta-Nane (plinuţ, vulnerabil, răzbunător, pătimaş), Portărelul (om de ordine, obedient). E o muncă dificilă să exprimăm trăirile, emoţiile care însoţesc personajele. Trebuie să creăm relaţii şi acţiuni credibile, acceptabile pentru spectatori!" Andreea Ursu, clasa a X-a N

Scanned with CamScanner

Gâlcevile din Chioggia ne-a oferit posibilitatea tuturor să ne punem în valoare nu doar competenţele de lectură, ci să intrăm şi în tainice legături cu dramaturgul. Am modificat puţin structura piesei! La unele replici am renunţat definitiv, am renunţat chiar la personaje care nu influenţau firul acţiunii. Mi-a plăcut foarte mult tabloul I care înfăţişa personajele feminine în aşteptarea bărbaţilor plecaţi cu tartana la pescuit. Petrecându-şi timpul cosând, croşetând, femeile adoră gâlceava, capabilă să spargă monotonia vieţii lor. Poziţia pe care am ocupat-o în piesă mi-a permis să traversez mental celelalte destine, să valorific nuanţe sufleteşti diverse. Ritualul curtării, dorinţa de dragoste devin laitmotive în dramaturgia vremii şi generează adevărate scene cu potenţial comic. Decorul ales de trupa noastră se reduce la două bănci fixate pe lateralele scenei – loc pentru „gâlcevile chioggiote". Sugerăm o uliţă în capătul căreia se zăreşte un ponton şi marea Adriatică. Sunt plasate şi panouri cu case pictate, aşezate în stânga, respectiv dreapta scenei. Înviorăm spectacolul prin coloana sonoră! Se aud interludii cântate în stilul commediei dell' arte, improvizăm texte pe nişte negative de canţonete italiene. Susţinem astfel bufoneriile, ciocnirile comice ale personajelor. Şi fiindcă prin *costume* putem sublinia caracterul, am optat la bărbaţi pentru salopetă, cămaşă gen tunică şi vestă, jampieri, pantof închis cu şiret; accesorii – cureaua, şapca, unelte de pescuit; la femei pentru cămăşi – gen ie românească şi corset, fustă lungă, amplă de in, balerini clasici, confortabili pentru mişcare." Raluca Iancu, clasa a IX-a F1

Bibliografie

1. Alexandrescu, Sică, *Cu teatrul românesc peste hotare,* Editura Meridiane, Bucureşti, 1968.
2. Goldoni, Carlo, *Teatru,* Editura Humanitas, 2007.
3. George Călinescu, *Carlo Goldoni* în *Scriitori străini,* Editura pentru Literatura Universală, Bucureşti, 1983.
4. Iorga, N., *Despre teatrul lui Goldoni,* în *Două dovezi de iubire pentru Italia,* Conferinţe la Bucureşti, cu ilustraţii de El. Brătescu, 1939.
5. Pandolfi, Vitto, *Istoria teatrului universal,* Editura Meridiane, 1971.

DRAGOSTEA ÎN LITERATURĂ, TEATRU, FILM

Cristina Antonela Hopp, Cornelia Zaharia
Colegiul Silvic *Bucovina,* Câmpulung Moldovenesc

Literatura, teatrul şi filmul reprezintă forme de comunicare artistică şi, asemenea obiectului estetic, sunt destinate să placă.

Mesajul poetic, realizat în cod verbal, poate fi receptat auditiv, atunci când este formulat oral, sau vizual, atunci când este transmis scriptural.

Trecând la teatru, mesajul poetic, ca urmare a sincretismului de coduri, capătă o structură complexă, complicând totodată problema receptării: dacă mesajul poetic propriu-zis, realizat în cod verbal, este receptat auditiv, mesajele complementare, care intervin prin codurile non-verbale, cum ar fi cel mimic sau kinetic, sunt destinate receptării vizuale. Vorbim aşadar de o receptare audio-vizuală care, ca şi în situaţia filmului, presupune un alt mod de participare la actul comunicării. Receptorul devine din cititor, spectator de teatru sau film.

Comunicarea prin film schimbă atât structura mesajului, cât şi disponibilităţile enunţului, printr-o reorganizare a situaţiei de comunicare. Enunţul artistic de tipul filmului devine o modalitate de a povesti cu ajutorul imaginilor, un produs colectiv, indirect şi instrumental.

Scanned with CamScanner

Lucrarea noastră se structurează sub forma descrierii unui proiect care își propune analiza celor trei tipuri de comunicare artistică, înțelegerea punctelor de interferență între acestea, identificarea în opere a temei iubirii, observarea asemănărilor și deosebirilor în modul de prezentare a subiectului prin diferite coduri. Acest proiect este conceput pentru cercul de lectură, dar el poate fi utilizat și ca un opțional pentru liceu.

Prin derularea acestuia se urmărește:

- competența de a aprecia opera de artă;
- competența de a compara valorile estetice în evoluție;
- competența de a individualiza opera prin structură, stilistică și capacitatea de a stabili analogii;
- realizarea transferului de valori estetice, specific literare, din domeniul literar în celelalte arte.

Intenția noastră constă în cultivarea plăcerii de a citi, de a viziona un spectacol de teatru sau film pe tema iubirii, care stimulează gândirea autonomă, reflexivă și critică, cultivând sensibilitatea. În același timp, dorim valorificarea unor opere literare aparținând scriitorilor necanonici.

Proiectul se desfășoară săptămânal pe parcursul celor 36 de săptămâni de școală. În fiecare săptămână se va studia un tip de operă.

La prima activitate am negociat titlurile propuse și dintr-o listă de douăzeci de cărți am ales doisprezece. În același timp, am ales și spectacolele de teatru și film ce urmează a fi vizionate împreună. Acolo unde a fost posibil am vizionat și filmul și spectacolul de teatru realizat după carte.

Ținând cont de specificul colegiului nostru, unde nu avem clase de filologie și unde nu se studiază decât sporadic opere din literatura universală, am propus un număr egal de opere străine cu cel din literatura română, cu deosebirea că, aici majoritatea scriitorilor fac parte dintr-un canon general acceptat, față de cei din literatura română care toți sunt scriitori necanonici.

Ne-am oprit asupra următoarelor titluri:

1. Jane Austen, *Emma*
2. Adriana Bittel, *Povești de dragoste la prima vedere*
3. Mihail Bulgakov, *Maestrul și Margareta*
4. Mihail Drumeș, *Declarație de dragoste*
5. G.Flaubert, *Madame Bovary*
6. G. Ibrăileanu, *Adela*
7. Anton Holban, *O moarte care nu dovedește nimic*
8. Victor Hugo, *Cocoșatul de la Notre Dame*
9. Vladimir Nabokov, *Lolita*
10. Gib Mihăescu, *Rusoaica*
11. Cezar Petrescu, *Întunecare*
11. Radu Petrescu, *Matei Iliescu*

În ceea ce privește piesele de teatru propuse spre vizionare acestea sunt:

1. Tudor Mușatescu, *Titanic vals*
2. W. Shakespeare, *Romeo și Julieta*
3. Mihail Sebastian, *Steaua fără nume*

Scanned with CamScanner

4. Tenessee Williams, *Un tramvai numit dorință*

Am optat doar pentru patru spectacole de teatru deoarece nu există posibilitatea de a viziona mai multe, dar în măsura în care acest lucru va fi posibil lista se va îmbogăți.

Filmele propuse spre vizionare sunt următoarele:

1. *Camerista* (2002), film în regia lui Wayne Wang
2. *Declarație de dragoste* (1985), film regizat de Nicolae Corjos
3. *Cocoșatul de la Notre Dame* (1956), film regizat de Jean Delannoy
4. *Adela* (1985), film regizat de Mircea Veroiu
5. *Madame Bovary* (1991), film regizat de Claude Chabrol
6. *Emma* (1996), film regizat de Douglas McGrath
7. *Lolita* (1997), film regizat de Adrian Lyne
8. *Întunecare* (1985), film regizat de Alexandru Tatos
9. *Maestrul și Margareta* (1989), film în regia lui Roman Polanski
10. *Romeo și Julieta* (1968), film în regia lui Franco Zeffirelli
11. *Titanic* (1997), film în regia lui James Cameron
12. *Pretty Woman* (1990), film în regia lui Garry Marshall

Fiecare operă literară a fost analizată pe parcursul a două ore, urmând ca în următoarele două întâlniri să se vizioneze și să se discute spectacolul de teatru și filmul, aceasta în cazul în care există ecranizări și puneri în scenă.

Cărțile au fost citite de elevi acasă, iar pe parcursul întâlnirilor de la școală s-au purtat discuții pe marginea lor.

În ceea ce privește receptarea operei literare se realizează după următoarele etape:

- discuții orientative, concretizate prin informații cultural artistice, care înlesnesc înțelegerea operei de către elevi;
- contactul direct cu textul literar: lectura de sensibilizare și descoperirea elementelor componente ale structurilor narative;
- comentarea imaginilor relevante;
- concluzii privind valoarea operei și integrarea ei în sistemul valorilor naționale/universale.

Acest algoritm invită la satisfacerea cerințelor estetice prin receptarea operei de artă.

Vizionând spectacolul de teatru și filmul, urmărim avantajele și dezavantajele celor două tipuri de reprezentări față de opera literară. Elementele care avantajează sau împiedică succesul unui spectacol teatral sau cinematografic sunt: punctul de plecare în realizarea spectacolului; concepția interpretării scenice; îndrumarea jocului actorilor; montarea spectacolului; diferența dintre imaginea picturală și cea de film; planurile de filmare; lumina; coloana sonoră; decorul; costumele și interpretarea actoricească.

În fiecare situație se demonstrează particularitățile, raporturile de interferență, modelând conduitele elevilor, care vor interacționa prin punerea în scenă a unor fragmente literare. Punerile în scenă ale elevilor trebuie să respecte elementele urmărite pe parcursul vizionării și analizei spectacolelor teatrale și cinematografice.

Scanned with CamScanner

TEXTUL LITERAR ÎN OGLINDA TIMPULUI.
De la „leagănul poveştilor" la „leagănul civilizaţiei moderne"

Gabriela Medan, Diana Baban, Elena Muntean
Şcoala cu clasele I-VIII *Avram Iancu*, Baia Mare

În loc de argument

Nu mai e un secret pentru nimeni că societatea contemporană se caracterizează şi printr-un interes scăzut faţă de lectură. Acest lucru l-am remarcat şi noi, în rândul elevilor.

Totuşi, activităţile gen cerc de lectură ne-au reliefat faptul că nu este refuzată lectura în bloc, că cititorii-elevi fac o selecţie a textelor, alta decât cea impusă de şcoală, că preferinţele lor înclină spre cărţile cu o oarecare tentă umoristică (deci, lectura tinde spre divertisment, funcţia ei primordială fiind cea de relaxare, de evadare din spaţiul cotidianului agitat). În acest context, majoritatea textelor-suport, propuse de manuale nu au priză la elevi din cel puţin două motive: elevii, mai ales cei de gimnaziu, nu au încă suficiente cunoştinţe istorice, filozofice etc, care să le permită apropierea de text prin realizarea unor asociaţii de idei şi, astfel, ei nu se mai pot identifica cu personajele sau situaţiile surprinse în operele respective.

Atât U. Eco, cât şi W. Iser consideră că lectura este o operă a cititorului, „un proces productiv faţă de o diferenţă trăită". Comprehensiunea textului este afectată de capacitatea de a crea asociaţii, iar percepţia textului este influenţată de subiectivitatea lectorului. Intuitiv, elevii au anumite criterii după care realizează selecţia textelor. Experimentul propus de noi a dorit să îi conştientizeze în legătură cu propriile opţiuni şi, astfel, să fie capabili să înţeleagă de ce li se propun spre lectură şi texte canonice, de ce ele rămân importante ca documente de epocă, chiar dacă astăzi ele nu mai trezesc aceeaşi plăcere a lecturii.

Obiectivele experimentului

Intitulat *Textul literar în oglinda timpului. De la „leagănul poveştilor" la „leagănul civilizaţiei moderne,* experimentul a urmărit:

- propunerea în paralel, spre lectură, a unor fragmente ce surprind aspecte tradiţionale şi moderne;
- identificarea aspectelor tradiţionale şi moderne în textele-suport;
- argumentarea încadrării elementelor identificate în cele două tipologii avute în vedere;
- realizarea unui atelier de scriere în care să se valorifice elementele identificate, prin diverse tehnici de redactare.

Demersul didactic

Ideea experimentului ne-a venit predând povestirea în ramă şi discutând asupra problemelor lexicale pe care le ridică. Totodată, am descoperit textul Cleopatrei Lorinţiu, *Iarnă cu alivenci,* care schiţează cât de oportună este sau nu este utilizarea unor termeni regionali într-o întâmplare aparţinând zilelor noastre.

Scanned with CamScanner

Pasul I – Lectura şi discutarea fragmentului „Colegul meu cel mai bun şi mai prieten, Mititean C. Ionel, zis şi Vişi..."

În urma dezbaterii pe marginea textului, elevii au remarcat faptul că personajul este un copil asemenea lor, cam de aceeaşi vârstă şi din acelaşi mediu social (urban). Mulţi s-au identificat cu acest copil care se consideră neştiutor în ceea ce priveşte mediul rural şi au apreciat dorinţa lui de a nu părea caraghios din cauza neştiinţei sale.

La întrebarea: Aţi fi învăţat cele două sute de cuvinte „rare sau specifice graiului moldovenesc? elevii au recunoscut că nu ar fi procedat la fel, că ar fi apelat, în cel mai fericit caz, la termenii pe care şi i-au însuşit prin studierea unor fragmente din *Amintiri din copilărie*. Am remarcat dificultatea cu care elevii s-au familiarizat cu termenii regionali ai *Amintirilor*, aceasta fiind şi cauza pentru care nu ar fi acţionat ca băieţelul din fragment.

De o reală apreciere s-a bucurat latura umoristică a textului, elevii surprinzând diferenţa dintre realitatea aşteptată de personaj şi modernizarea spaţiului rural (a se vedea descrierea bucătăriei).

Semnificativ li s-a părut finalul textului, când situaţia este salvată totuşi cu ajutorul unui termen tradiţional, căci băiatul primeşte mult doritele (şi încă existentele!) *alivenci*.

Pasul II – Tradiţional versus modern?

În această etapă elevii au luat cunoştinţă cu patru fragmente din opere diferite, canonice şi moderne. Am propus fragmente din:

1. *Sub patrafir*, de George Coşbuc, pentru că textul include termenul *canon*. (A fost necesară o discuţie pe marginea acestui termen, elevii pornind de la cunoştinţele lor din domeniul religiei.)

2. *Vedeta reducerilor* (colecţia Zodiac girls), de Cathy Hopkins. (Alegerea acestei cărţi s-a datorat faptului că, din discuţiile de la Cercul de lectură şi din topul celor mai citite cărţi, realizat de Biblioteca Judeţeană „Petre Dulfu" Baia Mare, a reieşit că este o operă agreată de micii cititori.)

3. *Orb sărac*, de Mihail Sadoveanu. (Textul permite extinderea lecturii de la clasă şi realizarea de conexiuni cu *Iapa lui Vodă* , text-suport pentru studiul povestirii în ramă.)

4. *Rem*, de Mircea Cărtărescu. (autor, de asemenea, studiat, la clasă.)

Redăm fragmentele propuse:

„Părinte, eu mă-nec din piept
Şi n-am puteri de vorbă multă ;
Cât voi putea vorbi m-ascultă
Să-ţi spun în grabă tot şi drept.
Aş vrea să-ncep cu fapte bune,
Dar n-am făcut, ori le-am uitat
Şi raiu-n cap puţin mi-a stat.
Şi-am fost şi prost la numărat —

Şi n-am ce spune.
N-aveam nici vreme. Tata-i mort
Şi mama-i cu copii, sarmana.
Ei de la mine-aşteaptă hrană,
Şi grija numai eu le-o port
De-acum ei singuri să şi-o poarte !
Mi-e milă de durerea lor,
De ei mi-e jale, nu că mor.
Dar cum e scris Că sunt dator

Şi eu c-o moarte.
Eu mă cunosc ; sunt păcătos,
Că prea am dus-o-n râs şi-n glume...
Prea drag mi-a fost să fiu în lume,
Şi-am prea iubit ce-a fost frumos !
Pe lângă vin, voinicii roată,
Şi chiote pe deal în zori,
Şi ziua luncile cu flori,
Şi hora noaptea-n şezători,
Şi viaţa toată! [...]

N-am dat în viaţă nimănui
Prilej să-mi poarte duşmănie,

Scanned with CamScanner

Eu n-am putut să ţin mânie
Că n-am avut, părinte, cui,
Măcar mi-au tot făcut-o unii !
Şi n-am fost slab şi nici fricos :
Pe opt ţi-i dau grămadă jos —
Dar m-am ferit să-mi fac ponos

Cu toţi nebunii. [...]

Dac-am uitat ceva să spui,
Mi-e martur Dumnezeu, părinte,
C-am spus ce mi-a venit în minte
Şi-oi spune tot, în faţa Lui!
Şi-acum canon... îl ştiu anume !
A fost aşa, şi n-aş cârti:
Canon e că nu pot trăi!
Şi-ntr-altă lume n-o mai fi
Ca pe-astă lume.

Sub patrafir, George Coşbuc

„Păşind eu înspre locurile mele, am întrebat de-un sat la apa Moldovei şi nu l-am mai aflat, căci se pustiise şi-l strămutaseră domnii şi boierii. Trecuseră ani mulţi; pieriţi şi morţi au fost toţi ai mei; iar puhoiul Moldovei le-a risipit mormintele şi le-a dus ciolanele la vale prin scruntare şi lunci. Am umblat atunci întrebând de-un han de demult, care stătea şi-n vremea copilăriei mele la drumul împărătesc. Acel han, mi-au spus creştinii, nu departe de-un loc unde a fost un sat Negoieşti, se chiamă în zilele noastre Hanu-Ancuţei şi oamenii care se duc la târgul Ieşului ori la Roman fac acolo popas mare.

Am venit la mirozna de brad şi-am trecut pe la acel han. De-atuncea nici nu mai ştiu câţi ani vor fi fiind. Iar acuma, ajungând vremea să mă duc iar la Ieşi, la Domnie, să mă închin şi eu la moaştele sfintei Parasciva de la Trei-Sfetite, înţeleg c-am făcut iar popas la acest han, carele se chiamă a Ancuţei. Mulţămesc lui Dumnezeu c-am găsit cuvânt bun şi milă.

Stăpânii mei şi fraţii mei, pe când eu eram un prunc şi vedeam satul nostru care nu mai este şi ţintirimul pe care l-au risipit apele, am auzit povestea adevărată de la un bunic al maicii mele, despre o minune a sfintei Paraschiva, unde ne ducem să ne închinăm eu şi liţa Salomia. Acea minune s-a făptuit în vremea veche, fiind o strămoaşă a noastră aici trăitoare la acest han.

În aceea vreme s-a ridicat asupra ţării Moldovei, ca Antihrist, Duca-Vodă. Având neistovită poftă de argint şi aur, a prins a arunca biruri asupra norodului. Atunci s-a iscat o zicală: că ce-i greu peste bordeie? – Birurile lui Duca-Vodă. – Umblau slujitori călări cu suliţi şi cu făchii. Luau vită, luau ştiubei, luau ţol, luau bani. Cui se punea împotrivă, îi luau şi viaţa.

A ieşit în ţară hoţia domnească. Nu mai era chip să scape nimene de sub cumpăt. Fugeau noroadele peste graniţă. Până ce-au nemerit nişte sărmani năcăjiţi, într-o toamnă, la Ieşi, la moaştele sfintei. Şi l-au pârât pe Duca-Vodă, scăldând racla cu lacrimi.

Atunci, îndată după această rugăciune, s-a clătit racla sfintei. Şi poporul fiind de faţă, în ziua de 14 ale lunii lui octomvrie, la amiază, s-a întunecat cerul, s-au tulburat stihiile, ş-a prins a bate o zloată cu vifor. Iar până a doua zi s-a pus troian. Şi noroadele s-ai spăimântat foarte.

În acea noapte a căzut de pe vânt demonul la curtea domnească şi, bătând în geam cu ghiara, a dat de ştire lui Vodă să lese în lumea asta toate bogăţiile strânse şi să se gătească de cale pentru drumul cel fără întoarcere.

A venit vremea, luminate Doamne, să-ţi dai socotelile şi să plăteşti ce ai iscălit.

Căci el făcuse zdelcă şi pusese iscălitură şi pecete, – ca să poată izbândi atâta urgie asupra lumii."

Orb sărac, Mihail Sadoveanu

Elevii au avut ca sarcină selectarea aspectelor ce surprind latura tradiţională sau modernă a fragmentelor propuse şi argumentarea alegerilor făcute.

Remarcăm interesul elevilor pentru elementele lexicale, definitorii pentru un anume tip de text şi o valorificare mai redusă a realităţilor specifice societăţii tradiţionale sau moderne.

Scanned with CamScanner

Redăm câteva dintre notaţiile elevilor:

Elemente surprins în textele canonice/tradiţionale	Elemente surprinse în textele moderne
Sub patrafir de George Coşbuc 1. *semnele timpului:* „N-aveam nici vreme. Tata-i mort.", şezători. 2. *credinţe, obiceiuri:* spovedanie, hora, şezători, „rar (...) m-am dus şi eu ca să mă-nchin". 3. *categorii sociale*: preotul, familia. 4. *viaţa social-economică*: „Ei de la mine aşteaptă hrană", „grija numai eu le-o port", „n-am putut să ţin mânie", „n-am dat prilej (...) să-mi poarte duşmânie" 5. *terminologie ce conduce cu gândul spre textul tradiţional*: şezători, păgân, taică, canon, rugăciune, horă, a se închina,	*Vedeta reducerilor* de Cathy Hopkins 1. *semnele timpului:* (Activităţi specifice tinerilor din ziua de azi) „în pauză (...) mi-am făcut părul", vizionarea unui film, excursie cu şcoala la Veneţia. 2. *mâncăruri/reţete actuale:* paste, capuccino, tiramisu, linguine, spaghette, pizza. 3. *categorii sociale:* elevi („puştoaicele zăpăcite"), profesor suplinitor, dirigintă. 4. *transmiterea informaţiilor:* „învăţa cântece populare din Italia", cărţi/opere de artă: Botticelli, Madonna, Da Vinci. 5. *viaţa social-economică:* „mătuşa Phoebe, *care călătoreşte mult*", excursie şcolară. 6. *neologisme:* eternitate, pizza, turişti, eternităţii.
Orb sărac, de Mihail Sadoveanu 1. *semnele timpului*: „În aceea vreme, s-a ridicat asupra ţării Moldovei (...) Duca-Vodă."; „pe când eu eram un prunc"; „am auzit povestea adevărată de la un bunic"; „fiind o strămoaşă a noastră trăitoare la acest han"; atunci". 2. *semne, credinţe, superstiţii:* „moaştele sfintei Paraschiva"; „s-a întunecat cerul, s-au tulburat stihiile"; „a căzut de pe vânt demonul la curtea domnească". 3. *categorii sociale:* domnii şi boierii, norodul, creştinii. 4. *documente vechi:* „pusese iscălitură şi pecete". 5. *transmiterea informaţiilor:* „de la un bunic al maicii mele", „o strămoaşă a noastră", „s-a iscat o zicală". 6. *viaţa social-economică în vreme lui Duca-Vodă:* „a prins a arunca biruri asupra norodului", „a ieşit în ţară hoţia domnească", „fugeau noroadele peste graniţă". 7. *arhaisme şi regionalisme:* zdelcă zdelcă (hotărâre, lege), strămutaseră, scruntase, han, mirosnă, mulţămesc, târg, popas, pecete, ţintirim.	*Rem*, de Mircea Cărtărescu 1. *semnele timpului:* „aveam vreo 4-5 ani pe atunci", (Realităţi contemporane): Orăşelul copiilor, scara blocului, păpuşa, racheta, zăpadă artificial, oglinzi strâmbe, labirint, lame flexibile de plastic, racheta Vostok care a dus în spaţiu o căţeluşă. 2. *mâncăruri/băuturi actuale:* acadele, citronadă, zahăr colorat, turtă dulce. 3. *semne, credinţe, superstiţii*: „stea roşie cu 5 colţuri", „în mijloc se afla un brad". 4. *categorii sociale:* ţiganii. 5. *viaţa social-economică:* „foarte rar ieşeam din casă şi părinţii mei erau foarte retraşi", „slujba lui misterioasă de unde ne veneau banii". 6. *Neologisme:* imens, artificii, rachetă, vitrină, flexibil.

Elevii au fost întrebaţi care text le-a plăcut mai mult. Opţiunea lor s-a axat pe textul modern. Printre argumente s-au strecurat: „deoarece a fost mai aproape de noi" sau „l-am înţeles mai bine, pentru că este mai apropiat de realitatea în care trăim şi noi".

Scanned with CamScanner

Pasul III – Atelier de scriere

În această etapă, elevii au avut ca sarcină redactarea unui text, în care să fie îmbinate elementele tradiționale și moderne extrase în activitatea anterioară.

S-a urmărit aplicarea tehnicilor de redactare învățate și valorificarea creativității elevilor prin munca în echipă.

Redăm două dintre compozițiile elevilor.

„O lume magică e pe cale să fie descoperită. Misterele ei au fost dezvăluite, dar multe s-au uitat.

Într-un tărâm îndepărtat, un prunc sărac stă cu lacrimile în ochi, într-un colț. E supărat că magia nu mai are sens pentru el. Deodată... o lumină îi atrage atenția și îl face să îngenuncheze. Trei domnițe, îmbrăcate împărătește, apar cu un obiect ciudat în mână. Obiectul seamănă cu un paralelipiped dreptunghic, dar are două părți cartonate și înăuntru niște file îngălbenite.

Călărețul timpului deschide cartea și o aură mistică îl trage în aceasta.

Ajunge la un han și povestește tuturor despre călătoria lui printre boieri, dar și despre racheta cu care zburase până la cele mai îndepărtate orizonturi.

Deschideți cartea și alăturați-vă copilului care a călătorit prin toate tărâmurile existente. (Vali și Mihai)

„Zi de vară... Ca de obicei, David stătea pe messenger. Plictiseala îl rodea cu străşnicie. Ar fi vrut să cunoască o fată și fratele lui îi spuse că are o colegă, care e o persoană foarte cool. Îi promise că o să-i ceară id-ul, ca să poată vorbi cu ea.

A doua zi, într-adevăr, primi id-ul și, după o discuție, îi ceru fetei o întâlnire la McDonald.

Cine a spus că visele nu se împlinesc? Nimic din existența lui nu părea acum real. Departe erau școala, satul bunicii, ocnița invadată de mâțe, colegii...nimic nu se putea compara cu minunea din fața ochilor săi...

Și totuși, nu trecu mult și David află că fata nu e alta decât prietena fratelui său. Hotăreseră împreună să-i facă o farsă... (Inocențiu și Larisa)

Concluzii

Elevii au demonstrat încă o dată că nu sunt familiarizați cu realitățile petrecute cu ani în urmă. De aceea, ei au perceput mai ușor textul modern, în care s-au regăsit, decât pe cel tradițional.

În procesul de identificare a caracteristicilor ce pot încadra un text în categoria celor tradiționale sau moderne, s-au bazat mult pe elementele lexicale ce le-au sugerat o oarecare datare și au surprins mai puțin trăsăturile societății, realitățile timpului arhaic.

Experimentul a fost util pentru că i-a conștientizat asupra faptului că textul tradițional, chiar dacă este mai dificil de citit și perceput, are valoare documentară, pentru că păstrează informații despre viața social-economică, istorie, geografie, ocupații, relațiile stabilite între membrii comunității, limba vorbită, datini, obiceiuri, tradiții.

Bibliografie

1. Cărtărescu, Mircea, *Rem*, Editura Humanitas, București, 2008.
2. Coșbuc, George, *Sub patrafir*, vol. *Fire de tort*, Editura Corint, 2003.
3. Eco, Umberto, *Lector in fabula. Cooperarea interpretativă în textele narative*, Editura Univers, 1991.
4. Hopkins, Cathy, *Vedeta reducerilor* (colecția *Zodiac girls*), Editura Egmont, 2007.
5. Sadoveanu Mihail, *Orb sărac*, în *Hanu Ancuței*, seria Patrimoniu, 1979.

Scanned with CamScanner

CANONICUL CĂLINESCU ÎN CHEIE NECANONICĂ

Ioana Nanu
Colegiul Național Biling „G. Coșbuc", București
Marilena Șerban
Liceul Teoretic „T. Cipariu", București

Literatura națională are, de obicei, în mare parte a Europei, ca și în România, o greutate mai mare decât în Anglia sau SUA, de exemplu. Indexul lucrării *O istorie a popoarelor vorbitoare de limbă engleză*, de W. Churchill nu conține articolul W. Shakespeare, pe când o istorie a României ar fi de neconceput fără M. Eminescu sau G. Călinescu, a Ungariei fără Ș. Petofi, a Rusiei fără A. S. Pușkin sau a Germaniei fără J. W. Goethe.

Pe de altă parte, problema de azi a diferitelor discriminări din literatura de ieri nu e cu totul necunoscută. Încercările de a rezolva aceste probleme sunt uneori pripite. Astfel, într-o punere în scenă recentă a lui *Macbeth*, de W. Shakespeare, de către Royal Shakespeare Company, textul apare cu o excizie a versurilor în care cea de-a treia vrăjitoare include, în rețeta fierturii ei, *Liver of blaspheming Jew,/ Gall of goat and slips of yew*[1]. Alteori, epurările textelor plutesc între hazliu și ridicol, cum e cazul lui *Hansel și Gretel*, care a fost eliminată, din rațiuni de *political correctness*, la un moment dat, din bibliotecile publice din California, sub acuza că pune vrăjitoarele într-o lumină nefavorabilă.

Încă o glossă își are locul aici. D. Hofstadter, informatician american contemporan, se îndrăgostește de A. S. Pușkin, drept care învață ruseşte și începe să-l traducă. Aflăm, din prefața traducerii sale la *Evgheni Oneghin*, că, vizitând Rusia, când trece prin Sankt Petersburg, ceva din oraș îi amintește de textul pușkian și recită versurile cu pricina. Ghidul său, o tânără de vreo 19 ani, continuă natural strofa pe care Hofstadter o începuse. Surprins, începe să studieze acest aspect și descoperă că majoritatea celor investigați, oameni de tot felul din oraș, știau versurile romanului. În acest context, un savant de primă mână, doctor în fizică, ar putea în SUA să admită, cu o ridicare din umeri, că n-a citit *Moby Dick*, de H. Melville (capodoperă a literaturii americane) și nici n-are de gând s-o facă, după cum, tot acolo, întâlnirea cu un blajin contabil recitând versuri din volumul *Fire de iarbă*, de W. Whitman (capodoperă a aceleiași literaturi) ar surprinde pe mulți, iar celor care-l știu pe poetul rus Andrei Voznesenski chiar le-ar evoca versurile acestuia: „Blajinul meu vecin Bukașnik // Contabil cenușiu și pașnic // Văzu-ntr-o zi, uimit la culme, // Deasupra lui o antilume! // Și-n ea, demonic, impozant, // Antibukașnik, un savant, // Croia din astre lumi rigide // Și pipăia Lollobrigide". În România însă, fără a-și închipui cineva că suntem un popor de erudiți, găsim în cele mai umile case volume ale clasicilor, autori de care posesorii lor au și auzit, ba chiar, fără a exista vreun studiu despre asta, cred că este adevărată afirmația că oricine știe că Eminescu e poetul național, iar cei care au fost la școală, chiar dacă puțin, știu și un vers-două din el.

În urma cenzurii londoneze amintite, Macbeth poate și-a pierdut „o unghie", dar Vitoria Lipan ar putea dispărea aproape cu totul după o atare operație. De altfel, teamă mi-e că în-

[1] *liver of blaspheming Jew,/ Gall of goat and slips of yew* (ficat de evreu blasfemator, fiere de capră și lăstar de tisă).

Scanned with CamScanner

treaga literatură română, plină de enunţuri discriminatorii etnice, rasiale, religioase, şovină, de gen etc. ar avea aceeaşi soartă. Aşadar, nu eliminarea enunţurilor problematice este soluţia. Şi atunci, care este soluţia?

Cu siguranţă, ea se află în zona metodei de abordare a textului, nu în mutilarea sau schimbarea acestuia.

Didactica lecturii actuală schimbă focusul dinspre produs (opera literară), spre proces (lectura operei) şi presupune intrarea elevului într-un dialog deschis cu textul, pe care-l interoghează şi căruia îi oferă răspunsuri personale, activităţile didactice vizează, mai ales, palierul valorilor şi al atitudinilor, printre altele, misogine[2], ce mustesc în pasta textelor literare sau nonliterare româneşti.

În literatură există reprezentări foarte diverse ale femeilor, însă perspectiva autorului, care-şi pune mai mult sau mai puţin amprenta personală prin viziunea despre lume pe care o propune în text, face ca acestea să promoveze valorile societăţii tradiţionale dominate de genul masculin. Orice persoană, deci şi elevii, se reprezintă ca femeie sau ca bărbat, prin asocierea cu definiţiile culturale ale masculinităţii şi ale feminităţii[3] şi cu trăsăturile de gen.[4] Textele, datorită valorii pe care personajele o au pentru elevi ca modele/contramodele, oferă multiple oportunităţi pentru conştientizarea de către aceştia a schimbării perspectivelor, dar, în aceeaşi măsură, clişeele de limbaj iar personajele literare pot fi puternice generatoare de discriminare[5]. Aşadar, şi literatura dă naştere şi întreţine stereotipuri[6] de gen, cu atât mai subversive cu cât se manifestă în absenţa unui discurs explicit instigator la inechitate. Iată cum, alături de socializatorii direcţi (membrii familiei), literatura se înscrie în linia socializatorilor indirecţi, alături de mass-media, cercul de prieteni etc.[7].

Literatura pentru copii este un puternic agent de socializare la vârsta copilăriei, având şi o mare încărcătură de gen (de cele mai multe ori dezechilibrată, în sensul unui conservatorism de gen). Fenomenul continuă, literatura având rol formator în perioada adolescenţei, iar, în măsura în care cel mai des literatura citită e cea din liceu, putem conchide că autorii canonici, între autori, au ponderea cea mai mare.

Or, literatura promovează roluri de gen tradiţionale, ceea ce limitează în mod direct potenţialul de dezvoltare a elevelor/elevilor, deoarece se observă că elevele optează pentru personaje cu un profil mai degrabă asociat masculinităţii decât feminităţii sau pentru personaje emancipate, concluzia fiind fie că, prin compensaţie, fetele tind să se identifice cu personaje care au trăsături opuse propriei personalităţi, fie că literatura nu le oferă modele pe

---

[2] *Misoginism* - teama, ura, dispreţul sau desconsiderarea faţă de femei; formele frecvente de misoginism sunt cele prin care femeile sunt tratate ca iraţionale, imprevizibile, ilogice, neinteligibile (de aici şi sentimentul de teamă sau dispreţ): bărbaţii sunt neînţeleşi., femeile sunt neinteligibile.

[3] *Feminitate* - set de reguli ce guvernează comportamentul şi înfăţişarea femeilor, reguli ce au ca imperative grija, sacrificiului de sine şi conformarea la un model masculin de atractivitate sexuală.

[4] Dragomir, O. şi Miroiu, M., 2002, p. 192.

[5] *Discriminare* - acţiunea de a separa, a face deosebire, a face distincţie, a distinge (cf. Coteanu, I., Seche, L. şi Seche, M. (coord.), *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", Bucureşti, 1998). Discriminarea de gen este rezultatul unui tratament care prejudiciază o persoană[5] prin sancţionarea acelor comportamente ale acesteia care sunt inconsistente cu rolurile atribuite în mod stereotip femeilor sau bărbaţilor.

[6] *Stereotip de gen* - sistem organizat de credinţe şi opinii în legătură cu caracteristicile femeilor şi bărbaţilor, precum şi despre calităţile presupuse ale masculinităţii şi ale feminităţii" (cf. Dragomir, O şi Miroiu, M. (ed.) *Lexicon feminist*, Ed. Polirom, 2002, p.341.).

[7] Ibidem, p. 330.

Scanned with CamScanner

care ele să le considere relevante pentru propria lor experienţă. Textele, fără a fi periculoase în sine, devin astfel întrucât, de regulă, abordarea lor nu deconstruieşte, la nivel de valori şi atitudini, stereotipurile pe care acestea le conţin. Astfel, profesorul, alături de text, este promotorul imaginii femeilor din literatura română care, în majoritate, sunt modele deficitare pentru elevi, în felul în care aceştia urmează a-şi construi *weltanschauung*-ul[8].

Studiul călinescian *Domina bona*, studiu de referinţă privind personajele caragialiene, abordează tandemul *vir-femina*, autorul invocându-l pe misoginul filozof german Otto Weininger, care concentrase diferenţele dintre cele două genuri în enunţuri cu caracter apoftegmatic. Tonalitatea gnomică a acestora intrigă, întrucât şi esteticianul român, ca şi filozoful german, le livrează în studiul său ca pe nişte adevăruri absolute. Citindu-le critic, oricine ar fi cuprins de sentimentul jenant că femeile fac parte din enumeraţia cuprinsă în titlul celebrului pamflet al lui Frances Cobbe Power (1868): *criminals, idiots, women and minors*. În lumina argumentului autorităţii, vocea genialului critic, deşi cu serioase probleme de (pre)judecată, postulează expert sentinţe de felul:

> «Femeia este religioasă, bărbatul creează religia, femeia este politicoasă, bărbatul construieşte o politică, femeia este dogmatică, bărbatul formulează o dogmă etc.
>
> Femeia poate fi mai susceptibilă, bărbatul e mai simţitor, în sensul că el reacţionează emotiv în momente dezinteresate. Femeia are pe mare în furtună sentimentul practic de frică, bărbatul pe acela de sublim.
>
> Femeia este tânără sau bătrână, sau mai degrabă prenupţială sau postnupţială.
>
> Firesc este ca, în timp ce Ovidiu priveşte moartea valurilor, femeia să privească pe Ovid. Femeia e un satelit al bărbatului, acesta înfăţişează centrul său.
>
> Femeia nu râde în sens filozofic, n-are umor, pentru că nu suportă contradicţiile. O femeie-bufon jigneşte imaginaţia noastră. O femeie filozoafă ne face o impresie stranie.
>
> Femeia e ameninţată de sentimente fixe. Bogăţia vieţii afective fiind în strânsă dependenţă de intelectualitate, de imaginaţie, femeia nu posedă nuanţe, nu cunoaşte lirismul. Indiferenţa pentru poezie a femeii este îndeobşte cunoscută. Ca poetă, femeia este senzuală, cititoare, caută romanul, ca expoziţie a concretului social, sau, în fine, muzica, în măsura în care aceasta biciuie vitalitatea, în mod intensiv ori chiar aparent depresiv. Femeia nu visează poetic, are, dimpotrivă, tendinţa de a descifra visele reale, cărora le dă o interpretare practică. Izolarea, imitarea viselor este o tendinţă virilă. Femeia este fizică, bărbatul metafizic. Ceea ce îi lipseşte femeii în general este „inteligenţa", adică facultatea gândirii dialectice, capacitatea de a concilia extremele."»[9]

Textele, autorii şi critica română (care sunt legitim studiate la disciplina noastră) oferă prilejuri excelente de exersare a gândirii critice. În lipsa demersului didactic centrat pe astfel de obiective, cele ale gândirii critice, riscul ca elevii să preia opiniile drept fapte, pe fondul creditării lor de voci considerate canonice, este, credem, evident. Mai ales că invocarea argumentului autorităţii se întâlneşte în şcoală la tot pasul, discursul magistral tradiţional în care „este aşa pentru că aşa spune profesorul" fiind un exemplu elocvent în acest sens.

Literatura poate fi generator de prejudecăţi[10] în aceeaşi măsură în care poate pozitiva

---

[8] *weltanschauung* – concepţia despre lume (germ.)

[9] *Domina bona*, în *Călinescu*, G., 1990, pp. 225-232.

[10] *Prejudecată* - părerea, ideea pre-concepută pe care şi-o face cineva asupra unui lucru, adoptată fără cunoaşterea directă a faptelor (cf. Coteanu, I., Seche, L. şi Seche, M. (coord.), *Dicţionarul explicativ al limbii române*, Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan", Bucureşti, 1998), un raţionament eronat deoarece procesul de raţionare este incomplet, suspendat înainte de a fi finalizat (pre-judecată).

Scanned with CamScanner

construirea identităţii de gen a elevilor. Acest aspect nu priveşte perspectiva cantitativă a textelor studiate, ci pe cea calitativă, în sensul că formarea atitudinilor elevului-cititor nu ţine numai de text, ci mai ales de modul în care profesorul abordează textul respectiv.

În cele ce urmează, propunem ca texte-suport articole din publicistica călinesciană, alături de fragmente din romanul *Scrinul negru*. Fidel propriei concepţii (conform căreia „criticul care n-a făcut în viaţa sa un vers, ba chiar îşi face o mândrie din asta, care n-a încercat niciodată să facă o nuvelă sau un roman, acela e fals critic"[11]) şi convins de necesitatea ratării a cât mai multe genuri pentru a fi un critic autentic, Călinescu scrie romane care, nefiind cu totul fiasco-uri din punct de vedere estetic, sunt impregnate, toate, cu memorabile stereotipuri de gen. Spre deosebire de Maiorescu, care folosise ca argument un sofism precum cel al ponderii cerebrale direct proporţionale cu gândirea presupus diminuată a femeii, Călinescu conferă exuberanţă şi distincţie platitudinilor curente despre rostul în lume al acesteia, ştiind „să pună adevărului aburi de infern şi să delireze cu profit pentru claritatea ideii"[12].

Deşi incriminase misoginismul maiorescian, deşi scrisese *fraze ce concentrau atitudini feministe la care criticul se referea ca la* nobile idei *(„Trebuie să se ştie că, dintre români, Eliade* Rădulescu *este un adept ferm al egalităţii femeii. Egalitarismul lui merge până acolo încât socoteşte jignitor ca femeia să poarte numele soţului :«Evident, gîndeşte Eliade, emanciparea femeii depinde în primul rând de* concepţia *pe care femeia o are ea însăşi despre femeie». Cezar Bolliac, de asemeni, e un adept înfocat al emancipării femeii, pe care o visa cât mai grabnică. «Unde stă cea dintâi inegalitate socială? În scla v i a femeii, emanciparea ei dară este cel dintâi element contributar la viaţa cea nouă»"[13]), Călinescu nu se sfiişte a avea atitudini profund misogine în textele sale literare, de estetică sau publicistice.* Aşadar, pentru că există şi expresii, succinte şi marginale, e drept, ale unui Călinescu partizan al emancipării[14] (amănuntul este, în limitele de aici, neimportant, dar merită notat pentru o altă ocazie), se pune întrebarea dacă glisarea între cele două extreme – misoginism şi liberalism – este un paradox nerezolvat în conştiinţa criticului, ori poate doar una din manifestările de oportunism care au sfârşit prin a-i transforma *Cronicile mizantropului* în *Cronicile optimistului*. La o ultimă analiză însă, poate că niciuna din aceste ipoteze nu e necesară, căci femeile pot fi disprețuite şi recunoscând-li-se multe din drepturile civile. Oricum, opera criticului ne apare aşadar ca necesitând o temeinică regândire a abordării acesteia, iar remanierea se potriveşte unui cerc de lectură în care se pot interpreta texte conexe programei şi canonului.

Palierele călinesciene de interes în analiza noastră sunt literatura şi publicistica, în sensul că am interpretat, în oglindă, texte din „Naţiunea", „Vremea", „Lumea" şi din alte periodice de largă circulaţie, şi fragmente literare ale aceluiaşi autor, toate având tematică similară şi abordări aproape identice, ceea ce oferă posibilitatea observării intervenţiei auctoriale la nivelul viziunii despre lume pe care acesta o oferă protagoniştilor săi.

Iată, rezumate, episoade incitante din perspectiva genului ce se regăsesc în romanul *Scrinul negru*, unde arhitectul Ioanide, personaj fără prenume, faun fără vârstă (tânăr de

[11] Prefaţă la *Principii de estetică*, Călinescu, G., 2003, p. 15.
[12] *Gogol* în Călinescu, G., 1964, p. 278.
[13] Condiţia femeii *în Călinescu, G., 1974, pp. 633-637.*
[14] *Poezia „realelor"* în Călinescu, G., pp. 343-376 şi *Condiţia femeii* în *Călinescu, G.*, 1974, pp. 633-637.

Scanned with CamScanner

circa 60 de primăveri), uscăţiv şi ras în cap, deghizare sub care nu ne este greu a recunoaşte pe pântecosul cărturar cu coamă leonină, este căsătorit cu Elvira; acesta, sub privirile discrete şi înţelegătoare ale soţiei, exersează, cu personaje feminine cam de vârsta copiilor pe care cuplul îi are, diverse forme ale dragostei – varianta platonică, cu secretara dedicată, Mini; varianta *frottage*[15] a amorului carnal, cu sora acesteia, preafrumoasa Diana (Mihaela), care-i sărută bărbatului sexagenar, în treacăt, pumnul, îndrăznind a atinge uşor, cu degetul, un umăr al arhitectului şi a-l scutura de un fulg invizibil, iar el şi-ar fi pus capul pe pieptul ei, dar s-a mulţumit cu a-i lua o mână între ale sale; pe balerina Cucly o cunoaşte chiar biblic, aceasta rămânând şi însărcinată; suntem în epoca care precedă apariţia ecografiei, aşadar sexul fătului nu poate fi determinat, ceea ce îl constrânge pe Ioanide să aştearnă câte un rând de învăţături pentru eventualul băiat ori fată. Mărinimoasa Elvira, liberă de gelozia grotescă a femeilor de joasă extracţie, ilustrează, ea însăşi, preceptele expuse în listele pe care soţul ei le scrie pentru copilul cu altă femeie. Aşa că se retrage, făcând un gest cordial cu mâna către fată şi închizând uşa spre a-i îngădui bărbatului tandreţurile artistic-erotice. Această sensibilitate a bărbatului pentru farmecele altor femei este postulată ca o datorie chiar faţă de soţie în pasajele citate mai jos. O altă ilustrare a corespondenţelor între dogmă şi practică la Călinescu este faptul că personajul Cucly, chiar artistă fiind, nu trebuie să intre în rândul bărbaţilor, nefiind cazul ca, dacă posedă inteligenţă, virilă prin esenţă, s-o afişeze, ci s-o cosmetizeze ca naivitate ce-l va flata, apărând cunoscător, pe bărbat. Aceste atitudini evocate în formă rezumată nu sunt de natură să scandalizeze, întrucât moralitatea artei nu e reflectată de subiectul operei, dar, fără activităţi care să pună sub semnul întrebării validitatea unor atare păreri ori necontextualizarea lor ca opinii ale personajelor ori ca accente auctoriale strecurate în text riscă la crearea unei viziuni despre lume de împrumut, viziune dintre cele mai păguboase.

Fragmentele propuse din *Scrinul negru* sunt cele în care Ioanide aşterne, pentru posibilul fiu sau fiică cu Cucly, o serie de norme care i-ar face copilul un bărbat sau o femeie aşa cum trebuie. Dacă nu se doreşte, din ignoranţă sau rea-voinţă, crearea sau întărirea stereotipurilor de gen prin atare texte, o abordare din perspectiva genului e obligatorie pentru ele, criticul nefiind decât o instanţă mai evidentă, nicidecum una singulară în ce priveşte afirmaţiile referitor la femei sau bărbaţi. Ca pandant neliterar al acestei serii de precepte romaneşti, găsim în *Vremea*, articolul *Hristoitie*[16] *pentru femei*, scris în 1944 (vezi al doilea tabel).

Sfaturi pentru fiul meu[17]	***Sfaturi pentru fiica mea***[18]
- Iubeşte statornic numai o femeie, pe aceea care se alătură gîndurilor tale, şi cînd e tânără, şi mai ales când a încetat de a fi. Dar nu întoarce capul ipocrit de la altele, multe sînt divin de frumoase. A fi nepăsător faţă de ele înseamnă să fii apatic în general, şi deci frigid faţă de propria ta tovarăşă de viaţă.	- Fata mea, alegerea soţului e fapta cea mai însemnată din viaţa unei femei. - Totdeauna să ai în minte acest adevăr, că un bărbat nu este, ca o femeie, suma însuşirilor şi cusururilor vizibile. În el rămîne ceva imponderabil şi impenetrabil. - Nu-ţi fortifica în aşa fel caracterul, încât să nu mai poţi plînge. O femeie care nu ştie să plîngă a pierdut o jumătate din farmecul ei.

[15] *frottage* (fr.) – practica de atinge şi a te freca de o persoană îmbrăcată într-o aglomeraţie pentru a obţine satisfacţie sexuală.
[16] *Hristoitie* – viaţă sau comportare evlavioasă, conformă cu morala
[17] Călinescu, G., 1987, pp. *429-432*.
[18] Ibidem, pp. 432-433.

Scanned with CamScanner

- Femeile sînt cele mai bune prietene ale creatorului, cu condiţia ca acesta să aibă tăria a le obişnui să nu adore şi ridiculităţile lui.

(Nu ne putem opri aici de la a face următorul comentariu – e izbitoare subtilitatea stilistică a marelui critic, căci fraza e analogică celei paremiologice conform căreia câinii sunt cei mai buni prieteni ai omului, mai cu seamă bine dresaţi de către stăpânul blând şi ferm).

- Obişnuieşte-te a converti, de la o anume vîrstă, gestul pasional în acela de prietenie subtilă şi nu urmări cu gelozie grotescă aventurile soţului tău. Un bărbat, mai cu seamă excepţional, e setos să cunoască eternul feminin, fără ca prin asta să-şi împuţineze dragostea pentru soţia lui.
- Să fii credincioasă.
- Poţi fi savantă, poţi fi artistă, nu uita totuşi că eşti femeie. Nu trece în tabăra bărbaţilor.
- Madame de Stael, care era o femeie de talent şi de spirit, urmărea să capteze pe Napoleon, fiind uluită de geniul lui. Din ciuda de a fi dispreţuită, l-a combătut. De aci, poţi vedea că femeia nu-şi găseşte satisfacţie decât alături de bărbat, o femeie singură, o eroină a solitudinii ca refractarii lui Ibsen, e o monstruozitate.
- Încearcă să devii o muzicantă suficientă, spre a facă să vibreze intelectul soţului tău. Nu te căsători cu un bărbat care declară cinic că nu pricepe arta. Poate ascunde viţii îngroziitoare.
- Având copii, nu deveni ostentativ mamă. Întâlneşti la unele femei cu progenitură o voluptate şi o lipsă de pudoare neplăcute. Chiar cu copiii, să fii pururi copilăroasă.
- Fiecare graţie fizică pierdută trebuie înlocuită la timp cu un farmec al spiritului.
- Căsătoreşte-te foarte tânără, cînd spiritul şi trupul îţi sunt nevinovate. Sufletul fetei mature nemăritate se perverteşte prin aşteptare sau capătă spaimele celibatarei.
- Peştele respiră în apă şi se îneacă în aer. E necesar să descoperi aerul propriu respiraţiei morale a soţului tău. Îţi urez să fii frumoasă ca un înger. Dar dacă nu eşti, un suflet excepţional conferă chipului tău gingăşii surprinzătoare.

Sfaturi pentru fiica mea

- Fata mea, alegerea soţului e fapta cea mai însemnată din viaţa unei femei.
- Totdeauna să ai în minte acest adevăr, că un bărbat nu este, ca o femeie, suma însuşirilor şi cusururilor vizibile. În el rămîne ceva imponderabil şi impenetrabil.
- Nu-ţi fortifica în aşa fel caracterul, încât să nu mai poţi plînge. O femeie care nu ştie să plîngă a pierdut o jumătate din farmecul ei.

Hristoitie pentru femei.[19]

- Mintea femeii nu e făcută, după actualele legi ale Creaţiei, spre a suporta operaţiile analitice ale unui bărbat.
- Spun un lucru banal: femeia, şi în cîmp intelectual, trebuie sa încerce „a excita", fugind sistematic de orice rezolvare a problemelor. O femeie de spirit se remarcă prin „absenţa" din toiul discuţiei. Printr-o absenţă animată, bineînţeles.
- *Pentru toate aceste motive şi pentru reacţiunile pe care le produc în oameni informaţia femeii (la băr-*

[19] *Hristoitie pentru femei* în Călinescu, G., 1974, pp. 99-101.

Scanned with CamScanner

- Obişnuieşte-te a converti, de la o anume vîrstă, gestul pasional în acela de prietenie subtilă şi nu urmări cu gelozie grotescă aventurile soţului tău. Un bărbat, mai cu seamă excepţional, e setos să cunoască eternul feminin, fără ca prin asta să-şi împuţineze dragostea pentru soţia lui.
- Să fii credincioasă.
- Poţi fi savantă, poţi fi artistă, nu uita totuşi că eşti femeie. Nu trece în tabăra bărbaţilor.
- Madame de Stael, care era o femeie de talent şi de spirit, urmărea să capteze pe Napoleon, fiind uluită de geniul lui. Din ciuda de a fi dispreţuită, l-a combătut. De aci, poţi vedea că femeia nu-şi găseşte satisfacţie decât alături de bărbat, o femeie singură, o eroină a solitudinii ca refractarii lui Ibsen, e o monstruozitate.
- Încearcă să devii o muzicantă suficientă, spre a facă să vibreze intelectul soţului tău. Nu te căsători cu un bărbat care declară cinic că nu pricepe arta. Poate ascunde viţii îngroziitoare.
- Având copii, nu deveni ostentativ mamă. Întâlneşti la unele femei cu progenitură o voluptate şi o lipsă de pudoare neplăcute. Chiar cu copiii, să fii pururi copilăroasă.
- Fiecare graţie fizică pierdută trebuie înlocuită la timp cu un farmec al spiritului.
- Căsătoreşte-te foarte tânără, cînd spiritul şi trupul îţi sunt nevinovate. Sufletul fetei mature nemăritate se perverteşte prin aşteptare sau capătă spaimele celibatarei.
- Peştele respiră în apă şi se îneacă în aer. E necesar să descoperi aerul propriu respiraţiei morale a soţului tău. Îţi urez să fii frumoasă ca un înger. Dar dacă nu eşti, un suflet excepţional conferă chipului tău gingăşii surprinzătoare.

bat prejudecăţi antifeministe, la femei invidie), face o excelentă impresie o femeie care nu ştie nimic sau afectează a nu şti. Cât mai multe declaraţii de ignoranţă în mai multe domenii sînt tot atîtea graţii feminine. E de la sine înţeles că participaţia în dialog a femeii se cade să fie pe cât cu putinţă interogativă (fugiţi de odiosul dogmatism al „profesoarelor"). Cu câteva ingenui întrebări o femeie poate vrăji un salon.

Iată cum cele două paliere se intersectează la nivel de mentalitate a autorului, articolul fiind mult mai blând în formă decât pasajul din roman. Ambele fragmente, prezentate *ex cathedra* ca elemente ale unui monument al literaturii naţionale, riscă să fie luate drept cristalizări autoritare ale unor adevăruri eterne, precum ilustrul autor le-a şi voit, desigur. Obiectivele acestei activităţi în care am propus interpretarea celor două serii de texte sunt, pe de o parte, înţelegerea stereotipurilor şi a prejudecăţilor vehiculate, şi, pe de altă parte, îndepărtarea pericolului de a prelua opiniile drept adevăruri. Abordarea juxtapusă a cele două hristoitii – romanescă şi publicistică – poate servi, ca activitate de cerc, unei dezbateri pri-

Scanned with CamScanner

vind intervenţia auctorială în roman, întrucât instanţa protagonistă a lui Ioanide nu este decât o convenţie literară prin care autorul îşi expune viziunea despre lume.

În cazul în care profesorul abordează didactic numai textul, fără ca elevul să intre într-un dialog deschis cu acesta, studiul literaturii prezintă riscul de a produce în implicit, prin mesajele, clişeele şi personajele sale, stereotipuri şi prejudecăţi care să conducă la discriminări. Aşadar, pericolul pe care un text îl presupune constă în posibila construcţie eronată a identităţii de gen[20] a elevilor (mulţi dintre ei aflându-se, din punctul de vedere al receptării, în faza lecturii de identificare), care încearcă să-şi găsească modele printre personajele literare. Tandemul identitate-alteritate ar trebui să fie o miză esenţială a educaţiei, or stereotipurile de gen reflectă, alături de altele, o viziune depăşită asupra rolului şcolii în formarea şi dezvoltarea personalităţii elevilor. Un cerc de lectură în care să se aplice lupa genului este una dintre soluţiile existente pentru deturnarea transmiterii mesajelor misogine din textele româneşti, în care viziunea despre lume este una vădit patriarhală[21] şi androcentrică[22].

Bibliografie

1. Balica, M., *Perspectiva de gen în educaţie*, Glosar pentru profesori, Bucureşti, 2006.
2. Bălan, E. et al., *Fete şi băieţi. Parteneri în viaţa privată şi publică – perspective de gen.* Bucureşti, Editura Nemira, 2003.
3. Băluţă, O, Cârstocea, I. (coord), *Direcţii şi teme de cercetare în studiile de gen din România.* Colegiul Noua Europă, Bucureşti, 2003.
4. *Călinescu*, G., Gâlceava înţeleptului cu lumea, *vol. II. Editura Minerva, Bucureşti, 1974.*
5. Călinescu, G., *Scrinul negru,* Editura *Minerva*, *Bucureşti*, 1987.
6. Călinescu, G., *Cronicile optimistului*, EPL, Bucureşti, 1964.
7. *Călinescu*, G., *Principii de estetică*, Editura Litera Internaţional, Bucureşti-Chişinău, 2003.
8. Jigău, M. (coord.), *Perspective asupra dimensiunii de gen în educaţie*, ISE, UNICEF. Bucureşti: MarLink, 2004.
9. Sarivan, L., Sâmihăian, Fl., *Dimensiunea de gen în aria curriculară*, Ghid pentru cadre didactice, Bucureşti. 2006.
10. Ştefănescu, D. O., *Dileme de gen în educaţie*. Polirom, Iaşi, 2003.
11. Ştefănescu, D.O., Miroiu, M. (coord.), *Gen şi politici educaţionale*, Editura Polirom, Iaşi, 2001.
12. Vlăsceanu, L. (coord.), *Şcoala la răscruce. Schimbare şi continuitate în curriculum-ul învăţământului obligatoriu. Studiu de impact*, Editura Polirom, Iaşi, 2002.

[20] *Identitate de gen* - atribute, caracteristici fizice, psihice şi intelectuale ale unei persoane, reprezentând o asumare şi internalizare psihologică a trăsăturilor feminine sau masculine.

[21] *Patriarhat* - sistem social, economic şi legal care dă capului familiei, bărbatului, puteri suverane asupra celor dependenţi de el în gospodărirea casei, adică asupra nevestei sau nevestelor, copiilor şi sclavilor. Patriarhul este şi deţinătorul proprietăţii, transmisă prin moştenire pe linie paternă. Această ordine a fost contestată abia la sfârşitul secolului 19 şi începutul secolului 20, când femeile câştigă dreptul de vot, de a deţine proprietăţi şi de admitere în diferite sisteme educaţionale şi profesionale.

[22] *Androcentrism* - considerarea masculinului şi a experienţelor masculine ca normă (de la povestea biblică a creării omului până în secolul 20) pentru comportamentul şi realizările umane, femeia fiind marginalul.

Scanned with CamScanner

CUMVA, DINCOLO DE CANIOANELE CANONULUI, FIE EL ŞI ŞCOLAR

Emilia Piroş, Nicolae Berindeiu
Liceul Teoretic *Nicolae Bălcescu*, Cluj

În epoca spălării creierelor – a fukuyamului sfârşit de istorie, dar şi a ultimului om, adică a omenescului – a vorbi despre canon pare ceva de o inutilitate maximă (când ce mai contează e doar efemeritatea proliferantă a imaginilor mai ales prin televiziune şi calculator, cu complacerea aferentă a sterilelor divagaţii pe internet, mess, facebook ş.a.). Iar dacă discuţia s-ar mai desfăşura şi pe aceasta paralelă a relaţiei (uneori, chiar a opoziţiei) canon literar/canon şcolar, efortul sisific îşi (re)găseşte, în sfârşit, Hades-ul binemeritat al vanelor rostogoliri logoreice. De fapt, a noastră contemporeneitate postmodernă, raportabilă mai ales la consumism, în deplină senzaţie a crizei (parcă veşnică a timpului) şi, deopotrivă, obsesie a celor trei R (reciclare/recuperare/recondiţionare), ca o motivaţie pentru lene, superficialitate şi epuizare a resurselor profunde (de înţeles: intelectual-spiritual-afective) se pliază mai mult decât firesc pe atât de adevăratele şi, totodată, nemuritoare vorbe ale celui din vârful canonului românesc, în nostradamicul, etern valabil, poem al *Epigonilor* de pe la 1870: „Toate-s praf... *Lumea-i cum este*... şi ca dânsa suntem noi."

Aşadar, are loc, eufemistic vorbind, o diversificare marcantă a valorilor, care, într-o terminologie metaforică, sunt, totuşi, dinamitate-pulverizate, aşa încât se îndreaptă spre o naturală aneantizare (şi, în acest fel, la o deşertificare a conştiinţei). În această situaţie de entropie social-intelectuală, dar şi de confuzie a valorilor, de la marile subiecte ale adevărurilor absolute, subminate cu bună ştiinţă acum, se trece, excentric de cele mai multe ori, în banalitatea mediocrului şi, la fel, de la autenticitate (într-o accepţie modernistă) la un kitsch mascat, care, în dese cazuri, nu mai poate fi (de)limitat, întrucât, insinuant, în *timpurile noi* ale reproducţiei, se poate infiltra peste tot şi împânzi totul cu artificialitatea sa. De fapt, remarcă Baudrillard, *valorile sunt asfixiate*, crezându-se că lumea se poate la fel de bine cunoaşte şi din lucrurile mărunte, de nebăgat în seamă altădată. În locul elitistului, chiar snobului şi dictatorialului canon, în mod democratic, liberal şi, pe alocuri, proletar, dar în stilul *perestroikăi* (al surogatului amestec unional sovietic cu americanismul, de la finalul comunismului), se încearcă promovarea unei literaturi care să satisfacă cât mai multe categorii. Nu numai că se recondiţionează stiluri, teme, ideologii, naratologii etc., dar, cu aceeaşi indulgenţă, se tinde spre marea nostalgie (nietzscheană), a reîntoarcerii spre poveste, spre mit, cum o face, inegalabil, la noi, Cărtărescu.

Altfel spus, în continuă demodare şi pierdere de legitimitate, canonul, cândva atât de prohibitiv, de academic, de clasic şi estetic, descentralizându-se, îşi deschide, pluralist, sistemul şi se adaptează, în spiritul globalizării şi multiculturalismului, fără discriminare, la noua *forma mentis* (a feminismului, a literaturii negrilor, a celei gay, a drogurilor etc.). Nefiind imuabil (de o „indefinită flexibilitate", cum îl marca un teoretician, pe modelul lui T. S. Elliot – al valorii şi al tradiţiei simultane), devine mai suplu, orientat fiind axiologic, în sensul variabilităţii. Mereu *în act* (că se *face* şi *nu se discută*, spune Nicolae Manolescu), el se adaptează asimilând noi opere, noi literaturi, chiar dacă nu par a fi la nivelul celor de altădată, astfel că: „Monumentele existente alcătuiesc laolaltă o ordine ideală, care prin

Scanned with CamScanner

introducerea unei opere de artă noi (cu adevărat noi) este modificată". Acesta poate fi cazul lui Rushdie, al lui Eco sau al lui Saramago, cu toţii dezbătuţi în cadrul Clubului de cititori *Miercurea lecturii* de la Liceul Teoretic „Nicolae Bălcescu", din Cluj-Napoca. Totuşi, intrarea în canon, deşi un rol major îl au cititorii obişnuiţi, nu poate fi legitimată/stabilită decât în „comunitatea" experţilor – cititori avizaţi, între care dorim să ne înscriem şi noi, elevi şi profesori, de la Bălcescu. Procesul este unul de revizuire/(re)discutare atât a operelor trecutului, valorizate deja, deci canonice, cât şi ale prezentului. Mai precis, coordonatorii proiectului/atelierului intenţionează, alături de cei cincisprezece elevi, să facă o binevenită pledoarie pentru lectură, fie ea şi canonizată, stimulând, prin discuţii/dezbateri, interrelaţionarea, avizul consultativ, recunoaşterea adevărului opiniei celuilalt, spiritul critic, dar şi a celui artistic. Este vorba de o anume flexibilitate hermeneutică, în deplin acord cu efortul de adaptare a gândirii personale la diversitatea/variabilitatea opiniilor celorlalţi.

În aceste condiţii, principalul nostru scop este acela al conştientizării importanţei lecturii care să treacă, în veritabilă plăcere, dincolo de tribulaţiile cititului autoritarului canon şcolar – deşi suntem în totalitate conştienţi de inerenta lui necesitate (in)formativă. Cât mai mulţi elevi sunt astfel implicaţi în încercarea de a-i reda lecturii popularitatea pierdută, aşa-zicând printr-una a desfătării. Mai precis, cititul să aibă un efect seducător, chiar de protecţie şi compensare, noi construind acest avanpost ce l-am şi denumit nu cu perimatul cerc sau proletarul atelier, ci club al întâlnirilor fericite cu cartea. Obiectivele sale, implicite, constau, desigur, în activităţile de promovare a lecturii, în dezvoltarea competenţelor hermeneutice, a capacităţii de analiză critică şi nu în ultimul rând în dobândirea şi menţinerea spiritului artistic. Atunci, grupul ţintă, cel direct afectat pozitiv, îi conţine, ca beneficiari şi, deopotrivă actori, pe elevii implicaţi şi pe cei doi profesori coordonatori. Există însă şi beneficiari indirecţi – ceilalţi elevi ai şcolii, colegii celor din *club*, cu care discută despre cărţile citite, fiind atraşi şi ei spre fericitul răgaz al cititului, la fel cum sunt atraşi şi părinţii, cadrele didactice, instituţia de învăţământ în ansamblu.

Activitatea propriu-zisă constă, bineînţeles, în cititul individual şi, apoi, în întâlnirile de miercuri, pentru valorizarea cărţilor propuse pe rând de fiecare membru al clubului, ţinând cont de principiul paradoxal al celui pe care-l considerăm vârful canonului critic românesc, Nicolae Manolescu: „Canonul se face, nu se discută". Pentru aceasta, puţin mai departe de estetisme, ne-am stabilit şi alte câteva repere care să ne ghideze părerile şi/sau delimitările tipologice personale: cărţi masculine/feminine (cu un ton mai mult sau mai puţin plin de forţă sau delicateţe etc.), actualitatea (cum se raportează la contemporaneitatea românească), vârsta (căreia i s-ar potrivi), bagajul cultural (conţinut), asocieri ludico-simbolice (ex.: *Muntele vrăjit* e un mamut), bunul simţ (pe criteriul moral).

De fapt, cu cărţile de proză sau de teatru, asupra cărora ne-am exercitat capacităţile de valorizare, am stabilit topurile primei jumătăţi de an (dar să ştiţi că între două proze noi citim/dezbatem cărţi de poezie):

- *preferinţe generale* (*Eseu despre orbire* de José Saramago, *Lăstarul meu de portocal* de José Mauro Vasconcelos, *Zbor deasupra unui cuib de cuci* de Ken Kessey, *Parfumul* de Patrick Süskind, *Numele trandafirului* de Umberto Eco, *Tristeţi de lămâie* de Julian Barnes);
- *bestseller* (*Lăstarul meu de portocal*, *Parfumul*, *Eseu despre orbire*, *Zbor deasupra unui cuib de cuci*, *Numele trandafirului*, *Tristeţi de lămâie*);

Scanned with CamScanner

- *personaje* (Zeze din *Lăstarul...*, Mc Murphy din *Zbor...*, Grenouille din *Parfumul*, soţia medicului din *Eseu...*, Gugliemo din *Numele...*);
- *dificile* (*Numele trandafirului, Zbor deasupra unui cuib de cuci, Parfumul, Eseu despre orbire, Tristeţi de lămâie, Lăstarul meu de portocal*).

Apoi, după o toamnă destul de rodnică într-ale cititului, pe cele al ciclului al doilea:

- *preferinţe generale* (*Colecţionarul* de John Fowles, *Othello* de William Shakespeare, *Muntele vrăjit* de Thomas Mann, *Furtuna* de William Shakespeare, *Tunelul* de Ernesto Sabato, *Veronika se hotărăşte să moară* de Paulo Coelho);
- *bestseller* (*Colecţionarul* şi *Tunelul, Muntele vrăjit, Veronika..., Othello, Furtuna*);
- *personaje* (Hans Castorp din *Muntele...*, Miranda din *Colecţionarul*, Juan Pablo Castel din *Tunelul*, Othello, Veronika, Miranda din *Furtuna*);
- *dificile* (*Muntele vrăjit, Colecţionarul, Othello, Furtuna, Tunelul, Veronika...*).

Având în vedere toate acestea, nu putem încheia decât cu un advertising care să vă convingă la a participa şi dumneavoastră la canonizările noastre:

ATENŢIE!!! CLUB „MIERCUREA LECTURII"

Vă oferă:

O gamă variată de valori şi anti valori, eroi şi antieroi, eroine şi antieroine, cazarme şi mănăstiri, tristeţi şi arome, munţi şi tunele, fluturi şi spitale, dragoste şi moarte...

Toate sunt ale unui posibil coşmar (canonic?). Rămâne să şi dovedim.

Am înfiinţat clubul nostru de lectură întru legitimarea subiectivităţii canonice.

Bateţi-vă cu ideile cavalerilor noştri de lectură!

Vă aşteptăm cu drag!

FLEXIBILIZAREA CANONULUI DIDACTIC PRIN ACTIVITĂŢI EXTRACURRICULARE

Rodica-Magdalena Stovicek
Şcoala Nr. 18 *Sf. Dumitru,* Craiova

Delimitări teoretice

Ce este canonul literar? O ficţiune a criticii? Un fel de mecanism de reglaj şi de autoreglaj prin care literatura îşi asigură propria evoluţie? Canonul se discută sau se face? Fără îndoială, întrebările legate de canonul literar sunt mult mai multe decât răspunsurile. S-a discutat mult, în ultima vreme, despre canonul estetic şi literar. Discuţia în sine e veche, doar terminologia e alta.

Canonul poate fi definit, cum scrie Mihaela Anghelescu în postfaţa la cartea lui Harold Bloom, *Canonul occidental*, ca o listă de autori socotiţi fundamentali într-o literatură anume". Cu alte cuvinte, canonul poate fi privit ca punctul culminant al ierarhiei literare dintr-o epocă istorică dată, dar şi ca o anume dominantă expresivă determinată de context dar şi de evoluţia intrinsecă a literaturii. Canonul nu are o conformaţie imuabilă, o fizionomie prestabilită, de neclintit. Dimpotrivă, el e supus schimbării, revizuirii, e sortit unei perpetue

Scanned with CamScanner

metamorfoze. Canonul e aşadar, pe de o parte, rezultatul unei voinţe de limitare şi, pe de altă parte, de ierarhizare. El funcţionează pe baza unor limite impuse sau autoimpuse de metabolismul literaturii, de mecanismele receptării şi pe baza unor ierarhii stabilite mai ales de instituţia criticii literare.

Schimbarea de canon presupune o bruscare a aşteptărilor receptorilor, o mutaţie spectaculoasă de conţinut şi de formă, o contrazicere a orizontului de aşteptare al publicului. Este limpede, pe de altă parte, că un nou canon se impune tot cu complicitatea, mai mult ori mai puţin tacită, a receptorilor dintr-o anume epocă. Canonul nu poate fi privit ca o entitate abstractă, ori ca o noţiune desprinsă cu totul de realitatea estetică particulară şi de un anumit context. Nu e un soi de tipar imuabil, de genul Ideilor platoniciene, fără nicio relaţie cu lumea, cu opera individuală, cu climatul unei epoci literar-artistice. Dimpotrivă, canonul estetic prinde fiinţă într-un spaţiu socio-cultural bine precizat, într-o ambianţă estetică ce-şi pune amprenta asupra conformaţiei sale, îl determină cu o anumită stringenţă.

Fara a intra în probleme de teorie a canonului (de la cartea lui Harold Bloom există o bogată literatură pe această temă), voi încerca o circumscriere sumară a fenomenului decanonizării literare în spaţiul românesc. Deschis în 1990 prin câteva utile articole ale profesorului Virgil Nemoianu, dosarul teoretic autohton al „bătăliei canonice" s-a îmbogăţit simţitor în ultimii ani, dincolo de nenumăratele intervenţii publicistice, printr-o serie de contribuţii şi intervenţii notabile, cele mai articulate fiind, fără îndoială, cele ale profesorilor Mircea Martin, Paul Cornea sau Sorin Alexandrescu, alături de cele deja amintite ale lui Virgil Nemoianu, cărora trebuie să le adăugăm punctele de vedere ale mai tinerilor Corin Braga sau Ion Manolescu.

Punctul de vedere cel mai radical, dacă nu şi cel mai interesant, exprimat în aceste dispute teoretice este cel al lui Sorin Alexandrescu, care, într-un articol publicat iniţial în „Dilema", nr. 245, 3-9 octombrie 1997, şi reluat in volumul *Privind înapoi, modernitatea*, pledează, făţiş, pentru un cât mai grabnic sfârşit al canonului estetic. În finalul articolului, autorul se arată, totuşi, ceva mai nuanţat, vorbind nu despre o abolire, ci doar despre încetarea supremaţiei canonului estetic în cultura română: „El legitimează nu reînnoirea, ci reproducerea valorilor centrale, în fapt conservatorismul estetic – chiar dacă formulele lui istorice diferă –, scăderea catastrofală a preocupărilor metodologice, hermeneutice şi cognitive". Ideea ar fi că există o singură ierarhie şi că ea este în primul rând estetică, de stabilit de către noii critici de direcţie ai tinerelor generaţii. S-ar putea pune, totuşi, întrebarea dacă e nevoie de renunţarea la canonul estetic sau doar de o aducere la zi a instrumentarului metodologic.

Potrivit teoreticianului francez Antoine Compagnon, „Canonul literar ţine de o decizie comunitară asupra a ceea ce contează în literatură aici şi acum, iar această decizie este o self-fulfilling prophecy" (*Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Seuil, Paris, 1998, p. 302). Comunitatea/comunităţile dezvoltă în acest sens strategii de putere instituţională menite a impune acele valori, comportamente si discursuri ideologice de care are nevoie spre a se legitima. Privit din perspectiva sociologiei cunoaşterii a lui Karl Mannheim şi a sociologiei formelor simbolice propuse de Pierre Bourdieu, modelul canonului estetic postmaiorescian din România interbelică apare ca parte a unei strategii identitare, izomorf în raport cu structurile politice şi administrative ale statului.

Scanned with CamScanner

Ne-am putea întreba, deci, ce este, cu toate acestea, canonul? O definiţie construită pe negativ pare mult mai bine articulată. Ceea ce nu este şi nu trebuie să fie un canon literar poate fi spus foarte simplu. El nu este o carte legislativă şi nici un catalog, o „listă", nu este o prevedere şi nici vreo prescripţie. Indicaţiile cu caracter autoritar sunt indezirabile, iar atotştiutorii insistenţi numai bineveniţi nu sunt. Aşadar, în ciuda a tot şi a toate, există o listă pe care o putem numi canonul literaturii? Probabil că da, în ultimă instanţă, însă, aceasta ar trebui să conţină doar indicaţii amiabile, propuneri şi recomandări. Este vorba de o ofertă politicoasă, în interiorul căreia să se ascundă o îndrumare aproape timidă, gestul mai degrabă discret al unui deget călăuzitor. Astfel, orice canon ce se vrea util în vreun fel este un produs ale vremii lui, născându-se din revizuirea imperios necesară a canoanelor la care s-a recurs anterior. Sunt, însă, convinsă că renunţarea la un canon, fie el literar/estetic/ didactic, într-o societate civilizată ar fi nu doar un lucru fatal, ci şi de neimaginat. Ar însemna o cădere în capriciu şi autosuficienţă.

Exemple de bună practică

Fiindcă nu există o suprapunere perfectă între canonul critic, cel didactic şi orizontul de aşteptare al receptorilor, cum influenţele extraestetice au un impact mai puternic asupra beneficiarilor învăţământului decât argumentele criticii literare, identificarea şi utilizarea unor strategii de legitimare a canonului devin demersuri necesare, dacă nu chiar obligatorii.

O soluţie viabilă, verificată, o reprezintă activităţile extracurriculare (atelierele în cadrul CDS-urilor, mesele rotunde/seminarele, parteneriatele cu diferite instituţii culturale, cercurile de creaţie/de lectură). Lucrarea urmăreşte să prezinte trei asemenea activităţi – exemple de bună practică, derulate în cadrul şcolii generale unde lucrez, precum şi impactul acestora asupra elevilor/ a partenerilor implicaţi.

1. Cercul de scriere creativă a revistei şcolii „Orizonturi"

Obiectiv general: dezvoltarea la elevi şi la cadrele didactice de competenţe şi aptitudini de comunicare socială, de formare a spiritului comunitar.

Obiective specifice:

-stimularea lucrului în echipă a elevilor şi a cadrelor didactice;

-dezvoltarea unor competenţe de comunicare şi de informare cu ajutorul mijloacelor tehnice moderne;

-dezvoltarea spiritului antreprenorial la elevii din ciclul gimnazial şi de la casele III-IV din ciclul primar;

-responsabilizarea elevilor privind transmiterea unei informaţii corecte şi de calitate despre viaţa comunităţii şi a şcolii;

-editarea unei reviste bianuale, care să prezinte activitatea şcolii în comunitate;

Prezentarea sumară a proiectului:

Existenţa unei percepţii superficiale asupra rolului şi locului şcolii în comunitate, precum şi a unei relaţii formale cu membrii comunităţii (în fapt, numai cu părinţii elevilor) ne-a determinat să ne dorim o reală colaborare cu comunitatea locală care să ne aşeze în locul pe care îl merităm în cadrul acesteia. Or, o bună colaborare cu comunitatea locală, cu factorii de decizie locali se poate institui printr-o comunicare socială competentă. Ne-am dorit formarea în şcoală a unei echipe informate, care să „iasă" în comunitate, să creeze legături cu aceasta, s-o facă sensibilă la nevoile şcolii şi s-o conştientizeze despre avantajul pe care i-l poate oferi o şcoală de elită.

Scanned with CamScanner

Activităţi:

-amenajarea spaţiului redacţional, selectarea şi formarea echipei redacţionale / luna I;

-vizite în redacţii de ziar şi TV din Craiova /luna a II-a;

-întocmirea şi aplicarea de chestionare elevilor, cadrelor didactice, reprezentanţilor autorităţilor locale, părinţilor, altor membri ai comunităţii, despre conţinutul revistei /luna a III-a;

-dezbatere cu reprezentanţi ai comunităţii despre rolul şi locul şcolii în comunitate/ luna a IV-a - participă autorităţi locale, preşedintele Consiliului elevilor pe şcoală, cadre didactice, reprezentanţi ai părinţilor, alţi membri ai comunităţii;

-vizită la redacţia editurii Sitech, partener al şcolii /luna a IV-a;

-editarea primului număr al revistei /luna a V-a;

-adunarea şi prelucrarea materialelor pentru al doilea număr din revistă /luna a VI-a;

-aplicarea de chestionare privind calitatea şi diversitatea conţinuturilor / luna a VII-a;

-participarea la etapa judeţeană a Concursului Naţional al Revistelor Şcolare / luna a VIII-a;

-vizită de lucru la Biblioteca Judeţeană „Al. şi Aristia Aman", pentru lansarea şi donarea unui număr de 10 exemplare pentru fondul acestei instituţii / luna a IX-a.

Acest proiect oferă elevilor noştri şansa apropierii de lumea media, a conştientizării rolului presei într-o societate democratică şi înţelegerea criteriilor care conferă credibilitate unui om de presă. Interesul pentru lumea media a devenit o realitate printre elevii Şcolii Nr. 18 *Sf. Dumitru* – antrenaţi din 2005 în editarea revistei – fapt care creează posibilităţi de dezvoltare atât personală, cât şi de grup pentru elevi şi profesori, dar şi şansa unui nou tip de relaţie cu comunitatea locală .

Indicatori de evaluare:

- spaţiul redacţional – aspect, dotare;
- număr de activităţi realizate;
- număr de participanţi;
- conţinutul revistei: varietate, noutate, documentare, prezentare, atractivitatea subiectelor;
- număr de reviste şcolare distribuite în şcoală/ în comunitate;
- rezultatul obţinut la Concursul Revistelor Şcolare;
- reacţia grupurilor-ţintă prin răspunsurile la chestionarele distribuite de echipa redacţională;
- imaginea şcolii în comunitate, cuantificabilă în numărul de elevi înscrişi la clasa I pentru anul şcolar următor.

2- Teatru social: Specta(c)tori pentru non-discriminare

Obiective:

- Identificarea şi ameliorarea problemelor sociale ale elevilor;
- Reducerea procentului de absenteism şi abandon şcolar, datorate problemelor sociale ale elevilor;
- Creşterea gradului de comunicare între instituţia şcolară şi reprezentanţii comunităţii locale (familie, societate civilă).

Prezentarea sumară a proiectului: în urma analizei SWOT, a fost iniţiat acest proiect în parteneriat cu Asociaţia N.O.I., resimţindu-se nevoia de consultanţă, de sprijinire, în ceea ce priveşte identificarea şi ameliorarea problemelor sociale ale elevilor. Modalitatea principală de realizare a scopurilor a fost aleasă sub forma teatrului social, valenţele formative ale acestuia fiind multiple.

Scanned with CamScanner

Activităţi:

- Întâlniri de lucru; expuneri; ateliere; dialog, dezbateri; vizionare de piese ; teatru social – punere în scenă.

Etape:

- Identificarea nevoilor de dezvoltare prin pregătirea unui chestionar particularizat (adulţi, elevi);
- Stabilirea calendarului de activităţi;
- Popularizarea proiectului în cadrul şcolii (şedinţe cu părinţii, broşuri, afişe) şi în afara acesteia, în mass media;
- Desfăşurarea proiectului;
- Monitorizarea proiectului;
- Raportarea rezultatelor;
- Analiza rezultatelor.

Resursele proiectului:

- *Resurse umane:* cadre didactice; psihopedagog; sociologi, psiholog – formatori ai As. N.O.I. Cv.
- *Resurse materiale*: spaţiile de învăţământ, albume foto, aparat foto, cameră de luat vederi, video, filme video, materiale de promovare.

Evaluare: fişa de feed-back, expoziţie, program artistic.

***3. CDS-ul* Exerciţii şi tehnici de redactare a eseului de tip argumentativ**

Cursul opţional *Exerciţii şi tehnici de redactare a eseului de tip argumentativ* a fost gândit ca o soluţie pentru problemele cu care se confruntă elevii din ciclul gimnazial în ceea ce priveşte redactarea. Dificultăţile sunt generate şi de complexitatea programei care trebuie parcursă în vederea susţinerii Evaluării Naţionale la limba şi literatura română, profesorul nedispunând în orele prevăzute săptămânal la clasă de timpul necesar exersării unor tehnici de redactare.

Consecinţele sunt vizibile, majoritatea elevilor care se pregătesc pentru diferitele forme de evaluare la Limba şi literatura română fiind „dezarmaţi" atunci când li se cere să „argumenteze", să „explice", să „comenteze". Răspunsurile celor mai mulţi sunt adesea ilogice, datorită faptului că dispun de un vocabular deficitar.

Valori şi atitudini urmărite:

- libertatea opiniilor;
- libertatea de expresie;
- relaţionarea pozitivă cu ceilalţi;
- exprimarea asumată a unui punct de vedere;
- valorificarea optimă şi creativă a propriului potenţial;
- încrederea în propria persoană şi în ceilalţi;
- spiritul de echipă.

Activităţi de învăţare:

- analiza de text;
- comentariul de informaţii (ştiri, mesaje);
- simularea;
- jocul de rol;
- studiul de caz;

Scanned with CamScanner

- vizite în redacţii ale ziarelor şi întâlniri cu ziarişti;
- redactarea de articole pentru revista şcolii etc.

Conţinuturi

- Cuvânt. Propoziţie. Frază. Enunţ. Text
- Părţile unei compuneri
- Modurile de expunere
- Textul argumentativ – structură, conectori
- Eseul cu răspuns restrâns - mod de expunere naraţiunea, dialogul, descrierea;

Eseul cu răspuns restrâns – genul liric, epic, dramatic.

Evaluare

- observarea sistematică a elevilor (fişa de evaluare, lista de control), investigaţia, proiectul, portofoliul, tema pentru acasă, tema de lucru în clasă, autoevaluarea.

Iată cum interdisciplinaritatea, interculturalitatea, teoria inteligenţelor multiple pot fi aduse, din plan secund, în prim-plan, canonul didactic cu tot ceea ce el presupune (tehnici, metode, conţinuturi, activităţi de învăţare) devenind astfel mult mai flexibil, mai uşor „digerabil" de către cei cărora li se adresează (elevi, profesori şi părinţi, în egală măsură).

Bibliografie

1. Alexandrescu, Sorin, *Privind înapoi, modernitatea*, Editura Univers, Bucureşti, 1999.
2. Bloom, Harold, *Canonul Occidental, Cărţile şi şcoala Epocilor*, ediţia a II-a, (traducere din limba engleză de Delia Ungureanu, prefaţă de Mircea Martin), Grupul Editorial Art, Bucureşti, 2007.
3. Boldea, Iulian, *Canonul literar. Limite şi ierarhii*, în „Viaţa Românească", nr. 3-4/2009.
4. Reich-Ranicki, Marcel, *Avem nevoie de un canon literar?* (în româneşte de Daniel Stuparu), în „Timpul", nr. 1/2008.

CANONUL ŞI DINCOLO DE ACESTA

Maria Vaida
Liceul de Arte Plastice *Romul Ladea*, Cluj

Studiem în clasele de liceu poezia eminesciană; Eminescu este un autor canonic; unele metafore ale poeziei Lucreţiei Suciu au fost preluate din lirica eminesciană, dar s-a întâmplat şi invers. Un singur exemplu, evidenţiat de criticul Mircea Popa în studiul său, *Poeta bihoreană Lucreţia Suciu* este metafora „regina nopţii" pentru lună.

Eminescu s-a născut în anul 1850, iar Lucreţia Suciu în 1849; erau contemporani şi aparţineau aceleiaşi generaţii. Ca şi Eminescu, poeta Lucreţia Suciu a debutat în revista *Familia* condusă de Iosif Vulcan; numele poetei apare adesea alături de acela al marelui poet.

Romantismul creaţiei eminesciene este evident, iar al poetei bihorene, de asemenea, prin temele poetice, dar şi prin antitezele din *Logodnica contelui Stuart*..

Inspiraţia poetului din folclorul bihorean este prezentă în multe creaţii lirice, mai ales în poezia *Ce te legeni...*, iar poeta noastră scrie multe, doine, elegii şi balade inspirate din folclorul românesc al Crişanei; mai mult chiar, ea oferise criticului G. Bogdan-Duică un număr de 50 de poezii din folclorul bihorean spre publicare.

Scanned with CamScanner

Eminescu a fost coleg de redacţie la „Timpul" cu Ioan Slavici, iar poeta Lucreţia Suciu a colaborat la revista „Tribuna" de la Sibiu, condusă de prozatorul ardelean. Ea dedică lui Slavici volumul de debut intitulat *Versuri*, apărut la Sibiu în 1889 (anul morţii poetului).

Prietenia dintre poetul Mihai Eminescu şi Miron Pompiliu este un fapt evident, iar acesta este bihorean din Ştei, numele lui apărând adesea în paginile „Familiei" alături de poeta noastră.

Titu Maiorescu şi alţi junimişti apreciază poezia Lucreţiei Suciu, publicând-o în paginile „Convorbirilor literare"; mai mult decât atât, criticul Maiorescu face o prezentare a „poetei de peste munţi".

Ioan Slavici este un scriitor canonic realist, iar în opera epică a Lucreţiei Suciu realismul este o coordonată esenţială atât prin teme, cât şi prin descrierile obiceiurilor sau tradiţiilor româneşti din zona de vest a ţării, parte a Imperiului Austro-Ungar în secolul al XIX-lea.

Împreună cu soţul ei, filologul german Wilhelm Rudow, poeta scoate o revistă numită „Foaie literară". Primul număr al revistei are pe pagina întâi o poezie semnată de George Coşbuc.

Poeta a fost membră a *Societăţii de leptură* din Oradea; în casa familiei Suciu de la Oradea sau de la Ucuriş se desfăşurau adevărate cenacluri literare. Mama ei a fost şi ea poetă, publicată de Vulcan în „Familia".

Importanţa creaţiei poetei Lucreţia Suciu a fost evidenţiată de Nicolae Iorga pe la începutul secolului trecut. În *Istoria literaturii rom*âne, istoricul comparând-o cu însuşi Victor Hugo, din volumul *Orientale.*

Dincoace sau dincolo de canon, numele Lucreţiei Suciu trebuie să apară într-o istorie literară onestă despre începuturile poeziei culte, chiar dacă poezia sa nu va intra în canonul curricular. Eventual ar putea prezenta interes în cadrul unor activităţi extracurriculare despre începutul liricii feminine.

Literatura română din secolul al XIX-lea are câteva nume de autori femei publicate şi promovate în revista „Familia" condusă de Iosif Vulcan, naşul literar al lui Eminescu. Dintre acestea amintim pe Maria Bosco Suciu, prima voce lirică distinctă feminină cunoscută în literatura română şi pe fiica ei, Lucreţia Suciu-Rudow, care a publicat un singur volum de poezii, intitulat *Versuri.* Deşi numele acestora apar în revista „Familia" alături de alte nume sonore cum ar fi: Mihai Eminescu, Miron Pompiliu, George Coşbuc, Gh. Bogdan Duică sau Iosif Vulcan, ele sunt menţionate doar în volumul lui Teodor Neş, *Oameni din Bihor* şi în *Istoria literaturii* lui Nicolae Iorga. *Istoria literaturii române la origini până în prezent* a lui Călinescu nici măcar nu le aminteşte, iar, mai târziu, alte voci critice le ignoră, cu excepţia criticului Mircea Popa.

Dezinteresul pentru literatura feminină se menţine până în zilele noastre. Din programa de bacalaureat s-a scos romanul *Concert din muzică de Bach* al Hortensiei Papadat-Bengescu, iar autoare contemporane valoroase cum ar fi Gabriela Melinescu, Ana Blandiana, Ileana Mălăncioiu, Simona Popescu ori Constanţa Buzea nu sunt amintite decât vag în cărţile de liceu, în timp ce pe alte meleaguri unele autoare (din fericire tot de origine română!) iau premiul Nobel pentru literatură! Zoe Dumitrescu-Buşulenga sau Irina Petraş sunt ele amintite în manualele de literatură? Să fie vorba de o formă voalată de misoginism

Scanned with CamScanner

intelectual? Avem nevoie de un alt Iosif Vulcan care să contribuie la promovarea femeii contemporane, astfel ca vocile feminine să se facă auzite? Am simţit o reală satisfacţie la Simpozionul Naţional de Didactică a Limbii române, desfăşurat la Cluj-Napoca şi organizat de ANPRO în luna aceasta, când Paul Cornea, erudit critic literar, a enumerat printre romanticii lirismului naţional şi pe bihoreanca Lucreţia Suciu. Mulţumesc, domnule profesor!

Poeta Maria Suciu (Bosco)
(n. 18 iunie 1841 la Tăut - d. 1891 la Budapesta)

Maria Suciu a fost mama Lucreţiei Suciu, cea mai recunoscută voce lirică feminină a Bihorului până la finele secolului al XIX-lea. Maria era fiică de preot şi sora preotului Iosif Bosco, cel care a fost un agil agent electoral al lui Emanuil Gojdu. În 1865 în cercul electoral de la Tinca, gonit de jandarmii unguri datorită propagandei proromâneşti pe care o făcea, acesta a scăpat de la arest sărind în apele Crişului Negru şi înotând pe sub pod în admiraţia mulţimii.

Maria Bosco-Suciu a fost căsătorită, după obiceiul vremii, în 17 august 1854, la doar 13 ani, cu preotul Petre Suciu, el fiind de 19 ani pe atunci. Mai târziu acesta va deveni un factor esenţial în viaţa bisericii ortodoxe române din Bihor. A fost deputat sinodal, referent şcolar şi membru în senatul şcolar, fiind ales şi membru în Congresul Naţional Bisericesc din Sibiu. „În 1885, în urma conduitei soţiei sale, Maria Bosco, a trebuit să candideze pentru funcţia de protopop la Beliu."[23] Discutabilă este expresia *conduită,* autorul citat sugerând o idee de imoralitate, dar nu vede nimic imoral în a obliga la căsătorie o fetiţă de 13 ani, cu toate că aduce nişte argumente în apărarea ei: „Maria Bosco a fost o femeie de o frumuseţe excepţională. Îi plăcea societatea oamenilor spirituali. Poate că privirea vecinic încruntată şi vorba răstită a lui Petre Suciu a îndemnat-o să-şi caute prietenii şi să se refugieze în limanul literaturii".[24] La o percepţie uşor deviată a comportamentului poetei Maria Suciu, soţie la 13 şi mamă la 18 ani, a contribuit, poate, şi ginerele ei, W. Rudow care publică în enciclopedia sa următoarea afirmaţie: „Ea [Maria Bosco-Suciu n.n.] este cea dintâi femeie care a publicat versuri româneşti şi întrece pe toţi bărbaţii scriitori din Nordul României în adâncimea şi gingăşia simţirii, precum şi în stăpânirea limbii (la ea, cea dintâi, fără latinisme) şi a versului. [...] Ceea ce e neobişnuit la *această femeie măritată e dorul nestins după iubitul ei şi tristeţa după norocul apus, adecă amorul tomnatec.*"[25]

Să nu uităm, însă, că ea debutează în „Familia" la vârsta de 23 de ani cu poezia *Ruga unei june,* pe care o semnează simplu: Maria.[26] Iosif Vulcan îi dezvăluie identitatea în nr. 12 al revistei din acelaşi an, făcând precizarea următoare: „atrăgându-ne atenţiune mai mulţi stimaţi cititori ai noştri, ne rugară să le descoperim numele autoarei. Ne rugăm de indulgenţă, *dacă nu cumva prin această indiscreţiune am fi vătămat modestia uneia dintre cele mai zeloase şi brave dame române.*"[27] Intuiţia mentorului „Familiei" este infailibilă şi de data aceasta, deoarece o soţie de preot nu-şi putea exprima afectivitatea colorată erotic, chiar dacă dorul despre care vorbesc versurile sale era fără obiect! Dar răul s-a făcut, iar Wilhelm Rudow contribuie inconştient la denigrarea soacrei sale prin expresia: „dorul nes-

[23] Teodor Neş, *Oameni din Bihor*, Oradea, Tipografia Diecezană, 1937, p. 262.
[24] *Ibidem*, p. 264.
[25] Dr. W. Rudow, *Geschichte das Rumänischen Schrifftums*, p. 151.
[26] Maria (Suciu), *Ruga unei june*, în „Familia", an III, nr. 7, 12/24 fauru, 1867, p. 81.
[27] Iosif Vulcan, *Esplicaţiune*, în „Familia", an III, nr. 12, 1867, p 144.

Scanned with CamScanner

tins după iubitul ei şi tristeţa după norocul apus, adecă amorul tomnatec". Mai era apoi şi întâmplarea vărului ei, care îl omorâse din culpă pe un prieten al său ce făcuse nişte afirmaţii necuviincioase la adresa Mariei, verişoara lui. Întâmplarea a făcut senzaţie în cercurile literare, iar din 1885 poeta se retrage din viaţa literară la sora ei din Tăut. Confuzia persoanei cu „vocea lirică", venită din partea membrilor societăţii româneşti cu principii patriarhale din secolul al XIX-lea, are efecte negative asupra firilor sensibile, iar: „Durerea s-a înfiltrat în sufletul sensibilei Maria Bosco ca un acid coroziv".[28] Astfel de situaţii pot distruge o fiinţă feminină sensibilă, iar Maria Suciu era hipersensibilă, şi a murit în 1891 în sanatoriul de alienaţi din Budapesta. Încă un destin frânt în literatura noastră, de parcă nu erau deja suficiente... În fond, iubirea neîmpărtăşită era tema preferată a romanticilor germani, la care Maria Bosco-Suciu avea acces în mod direct sau prin traduceri, ea provenind dintr-o familie de intelectuali, iubind poezia, muzica, teatrul. În lirica noastră din perioada aceea se manifesta din plin sentimentalismul post-romantic, iar temele poeţilor sunt adesea preluate din lirica populară, prelucrate şi rafinate după sensibilitatea şi nivelul de cultură al stihuitorilor. Debutul Mariei Suciu se circumscrie aceloraşi influenţe populare, dar tristeţea eului liric este proiectată asupra întregului cadru natural, după model romantic cu nuanţe simboliste: „Se strecură-n tăcere/ Mâhnitul râurel / Bătut spume de suspine-i / Duiosu- mi sufleţel / Iar vântul cu răceală / Începe zborul său / Furtuna suferinţei / Atacă pieptul meu [...] Arunc o căutătură / Spre dealul cel cernit / Nu-i semn nici de-o sperare! / Ah, toate-au veştejit!"[29] Talentul ei literar este completat de meritul „de a fi creat acasă, în Ucuriş un adevărat climat propice cultivării poeziei şi preocupărilor literare, climat care adună în juru-i pe mulţi intelectuali bihoreni de frunte ai vremii, între care se numără şi vărul ei, preotul Isaia I. Bosco din Nermis (1848-1884)."[30]

În creaţia lirică a Mariei Suciu tema predominantă este iubirea, aspect ce se poate decela din toată opera sa, dar mai ales din poemele publicate în anul debutului: *Ruga unei june, Doine I şi II, Adă, Doamne, Un dor. Doinele* apar pentru prima dată semnate cu numele întreg al autoarei, iar tema este a dorului după fiinţa iubită: „Iacă, dragă primăvară... / Rândunelele vin iară / Dar bădiţ -al meu nu vine / Doară şi-a uitat de mine" (Doine I), imaginea poetică surprinde erotizarea spaţiului cosmic: „Şi din lună şi din nor / Eu citesc tot al tău dor / Vino, îngerel bălai, / Căci e negru al meu trai" (Doine II).[31] Menţionăm că peste două numere, adică nr. 14 din 1867, Eminescu figurează cu poezia *Ce-ţi doresc eu ţie, dulce Românie?* Termenul de comparaţie este, desigur, în defavoarea poeteselor publicate de Vulcan, fie că e vorba de Maria Suciu, Elena Novacu sau Sabina D. Mentorul „Familiei"este însă un spirit luminat şi deschide o nouă rubrică intitulată *Lira femeiască* unde apar: Maria Suciu cu *Adă, Doamne*: „Când vorbeşte de amor / Toate florile înflor / Şi la viersul lui ceresc / Stelele pompos lucesc"; Elena Novac cu *Frunză verde*: „Frunză verde de vioară / Uitarea ta mă omoară" şi Sabina D. cu Dorul: „Câte flori-s prin poiene / Şi prin codri buruien e/ Nu pot ca să lecuiască / Dorul, nici să-l liniştească [...] Floricică din ogoară / Dorul badei mă omoară / Floricică din livede / Dorul meu nime nu-l crede".[32] Maria Suciu persistă cu erosul proiectat în spaţiul cosmic, iar cele două autoare merg pe linia creaţiilor

[28] Teodor Neş, *Oameni din Bihor*, Oradea, Tipografia Diecezană, 1937, p. 266.
[29] Maria (Suciu), *Ruga unei june*, în „Familia", an III, nr. 7, 12/24 febr., p. 81.
[30] Mircea Popa, *Poeta bihoreană Lucreţia Suciu*, în „Familia română", nr. 3-4, 2002, pp.57-66.
[31] Maria Suciu, *Doine*, în „Familia", an III, nr. 12, 1867, p. 144.
[32] Maria Suciu, Elena Novacu, Sabina D, în „Familia", an III, nr. 16, 1867, 16/28 apr., p.188.

Scanned with CamScanner

populare, cu ezitări şi stângăcii explicabile, iar „cotele de performanţă sunt încă modeste"[33] Dar există o direcţie de emancipare feminină semnalată în „Familia" lui Iosif Vulcan, ceea ce multe reviste nu făcuseră la data aceea. Astfel se accentuează rolul covârşitor pe care femeia îl are nu doar în societate, dar mai ales în familie, privind educarea pruncilor în spirit românesc, cu ţintirea clară spre idealul naţional: unirea cu patria mumă. Menţionăm că fiecare număr al revistei are rubrici despre modă, spectacole, întruniri, precum şi modele româneşti de broderie, frumos desenate şi cu sugestii pentru utilizarea lor, revista demonstrând că se adresează şi femeilor, că promovează creaţiile literare sau vestimentare ale acestora.

În poezia *Un dor*, Maria Suciu aduce în planul ideatic sugestia mitului metamorfozelor, convertit în trăirile erosului feminin: *„De-aş fi o albinioară ce zboară printre flori, / Zburare-aş pe la tine în purpurine zori // De-aş fi* o floricică în grădina frumoasă / Te-aş îmbăta cu farmec, cu gingaşe miroasă / De-aş fi luceafăr mândru în zori de dimineaţă / M-aş coborî pe-o rază l-a tale scumpe braţă. [...] De-aş fi în urmă-un înger, în cer nu mi-aş dori / Ci-n visurile tale amorul ţi-aş *şopti*..."[34] În planul visului romantic, luceafărul devine element al principiului feminin, dobândind atributele acestuia, şi „coborând", ca şi la Eminescu mai târziu *„pe-o rază"* în planul teluric, în braţele fiinţei iubite. Eul liric preferă visul pământean de iubire în locul îngerilor din ceruri, precum Hyperion „ora de iubire" în schimbul veşniciei. Semnalăm şi aici abundenţa diminutivelor şi penuria rimelor elegante, dar sentimentul transmis este profund, cadrul romantic nocturn, dar auroral este preferat celui diurn în lirica Mariei Suciu, deoarece ziua aduce lumea concretă, existenţa ternă şi plină de suferinţe: „Zori de zi când se revarsă, / Lacrimi grele ochi-mi varsă, / Gândurile nu-mi dau pace / Chinu-n suflet nu mai tace. // Ies afară ţi privesc /Cum din noapte se ivesc /Dealurile depărtate / Măgurile- nviorate. // Şi cum stau privind m- apucă / Dor de cale, dor de ducă, / Duce-m-aş colo departe / La bădiţa în cea parte // Ca să-i spun, să-i povestesc / De chinul ce-l pătimesc / Şi de plânsul nesfârşit / De când el m-a părăsit."[35] Sentimentul predominant devine tristeţea, după ce iluziile se spulberă şi mor, după ce iubirea nu mai revine în viaţa fiinţei dragi. Durerea eului liric se desprinde dintr-o taină, iar negurile ce se ivesc din prăpăstiile adânci ale sufletului îi invadează spaţiul poetic, culorile devin monotone, nostalgia ajunge până la depresie, iar tenta bacoviană este foarte aproape: simbolismul era în toi prin Europa. Boala sufletului nu are leac, e un spleen simbolist, iar poeta rătăceşte prin labirintul memoriei afective, dar nu mai poate regăsi liniştea de altădată, nici în planul ideatic al poemelor, dar nici în propria ei viaţă, rătăcind drumul întoarcerii spre lumea cotidianului, dorind parcă să-l rătăcească, pentru că suferinţa e prea mare, nu mai poate fi îndurată. Motivele lirice ale creaţiei Mariei Suciu sunt cele romantice, desigur: luna care priveşte trist, vântul cu şoaptele ispititoare, stelele reci, dar şi simboliste: cerul pustiu, chinul, suferinţa, spleenul şi durerea, dorul, pesimismul cosmic. Considerăm că este primul poet român care utilizează simbolurile în lirica sa, cu dificultăţile inerente oricărui început. Se cuvine apoi menţionat stăpânirea limbii literare, corectitudinea fără exagerările latinizante ale lepturiştilor, imaginile vizuale, auditive, dinamice şi olfactive. Lexicul arată aparteneţa la o familie de preoţi, ea însăşi preuteasă, prin situarea în câmpul semantic al religiosului în

[33] Mircea Popa, *Poeta bihoreană Lucreţia Suciu*, în „Familia română", nr. 3-4, 2002, p. 60.
[34] Maria Suciu, *Unu doru*, în „Familia", an III, 1867, nr. 28, p. 337.
[35] Maria Suciu, *Zori de zi*, în „Familia", an XXXI, nr. 13, 1884, p. 150.

Scanned with CamScanner

cuvinte şi sintagme folosite: înger, turturea, zefir, stea, cer, crin, suflet, mormânt, lună, nor, ceresc, Dumnezeu, rază, sau în cel al iubirii: dor, bădiţă, chin, lacrimi, gingaşe miroasă, scumpe braţă, amorul, şoaptă, visul, ş.a. Prin lexic poeta reuneşte cele două coordonate ale Fiinţei; sacrul şi profanul într-o singură imagine panoramică, regimul diurn e corespunzător suferinţei, iar cel nocturn permiţând evadarea în planul oniric. Ori evadarea în alte spaţii poetice este iarăşi o trăsătură simbolistă, în timp ce visul aparţine prin excelenţă lirismului romantic.

Maria Suciu se stinge din viaţă la doar 50 de ani într-un sanatoriu din Budapesta, tânjind, asemenea unei vestale din antichitate, după dorul fără obiect, bolnavă, neînţeleasă şi neiubită, ea care avea atâta frumuseţe şi iubire de dăruit... Totul a fost „iluzii care zbor", după cum spune poeta. Fiind printre primele poete de la noi se cuvine să ne aducem aminte că Maria Bosco-Suciu a fost un spirit al veacului său, de acum peste un secol şi jumătate, contemporană cu Eminescu, alături de care i-a apărut numele de multe ori în revista „Familia". Fie şi numai pentru acest aspect, numele ei trebuie menţionat de istoria noastră literară de la începuturi.

Lucreţia Suciu - Rudow

(n. 3 sept. 1859- d. 5 martie 1900)

Poeta Lucreţia Suciu, fiica Mariei (fostă Bosco, fiică de preot) şi a lui Petru Suciu s-a născut în 3 septembrie 1859 în Oradea, cartierul Velenţa, conform documentului referitor la naşterea ei: foaia cu nr. 62 din Matricola Botezaţilor.[36] Deşi a trăit numai 41 de ani, a publicat un volum de versuri, a înfiinţat o revistă efemeră şi a publicat la cele mai importante reviste ale vremii. Poeta Lucreţia Suciu-Rudow este un nume ce nu poate lipsi dintr-o istorie onestă a literaturii române. Mama ei, Maria Bosco-Suciu, o femeie de o frumuseţe excepţională,[37] a fost una dintre poetele care au colaborat la revista „Familia" pe vremea lui Iosif Vulcan, deschizând seria liricii feminine de dincoace de Carpaţi: Maria Cioban, Maria Cunţan, Elena Farago, Elena din Ardeal (Simtion), Viora din Bihor (Ciordaş), Ecaterina Pitiş, Lucreţia Suciu. „Viaţa ei chinuită ce se zbătea într-o siluetă fragilă, roasă de germenii tuberculozei, gingăşia şi manierele ei, i-au împletit o legendară aureolă în satul său, Ucuriş, şi în tot judeţul".[38] Poezia Lucreţiei Suciu este apreciată de Titu Maiorescu, Ilarie Chendi, G. Bogdan Duică, Iosif Vulcan, Nicolae Iorga, dar nici măcar nu este amintit numele său în *Istoria literaturii române de la origini până în prezent* a lui George Călinescu, fapt care constituie o nedreptate, în opinia noastră, mai ales că renumele poetei trece şi peste Carpaţi, publicând în revistele agreate de Junimea.[39]

Tânăra Lucreţia Suciu urmează şcoala primară la Institutul Ursulinelor din Oradea, obţinând calificativul *Foarte bine* la absolvirea clasei a V-a, iar la Limba şi literatura germană a avut calificativul *Excepţional*, fiind ajutată acasă chiar de mama ei în studierea literaturii germane, fapt ce îi va influenţa creaţia. Între muzica din baladele lui Uhland, Heine, Lenau şi profunda simţire eminesciană se concentrează inspiraţia şi zbuciumul vieţii tinerei fete. În

[36] Teodor Neş, *Oameni din Bihor* 1848-1918, Oradea, Tipografia Diecezană, 1937, p. 268.
[37] *Ibidem*, pp. 263-267.
[38] *Ibidem*, p. 268.
[39] La p. 1023 din *Istoria literaturii...*, G.Călinescu menţionează în paranteză la cap. *Intimişti:* „Titlul primei culegeri de poezii (a lui Emanoil Bucuţa) are un antecedent: *Florile inimii*, poezii de Isaia B. Bosco, Arad, 1884".

Scanned with CamScanner

casa familiei din Oradea, Maria Bosco, mama ei, organiza adevărate şedinţe de cenaclu literar la care participau: Mihai Pârvu, Septimiu Albini, Gh. Bogdan-Duică, George Coşbuc, Isaia Bosco (văr din frate al Mariei) ş.a. Din 1885 familia Suciu s-a retras la Ucuriş, unde tatăl şi fiica trăiesc mai mult singuri, deoarece Maria Suciu stătea la sora ei în Tăut, iar în 1891 a fost internată într-un spital de alienaţi din Budapesta, unde a şi murit din cauza unei boli de nervi, ca o consecinţă a morţii accidentale a lui Petre Bujor (ucis din greşală cu un baston cu mâner de argint de către Isaia Bosco, pe când apăra onoarea verişoarei sale, pe seama căreia se spusese o glumă licenţioasă), a certurilor familiale şi „a severităţii excesive a soţului ei"[40].

Lucreţia Suciu debutează în revista „Familia" din 1884, nr. 28 din 8/ 20 iulie cu poezia intitulată *Suvenir,* iar mai târziu va fi primită chiar în paginile „Convorbirilor literare" şi ale „Tribunei", unde l-a avut ca mentor pe Gh. Bogdan-Duică ce devine naşul literar al poetei. Criticul îi duce la Sibiu un manuscris cu 67 de poezii a cărui selecţie o făcuse el însuşi, publicat în 1889 (anul morţii lui Eminescu) sub titlul *Versuri.*

Lucreţia Suciu era logodită cu căpitanul român A. din armata austro-ungară, un aventurier încruntat, care după 7 ani desface logodna, probabil din cauza firii sale de Don Juan sau din pricina mamei Lucreţiei. Desfacerea logodnei era privită ca un lucru grav în vremea respectivă şi lasă urme adânci în inima tinerei fete. Suferinţa cauzată de eşecul în dragoste, dar şi cea a bolii îşi găsesc expresia în versurile sensibile, feminine, graţioase pe care tânăra le publică nu doar în „Familia", ci şi în „Convorbiri literare". Întâmplarea face ca în 1890 scriitorul şi jurnalistul german Wilhelm Rudow, doctor în filosofie, să scrie o istorie a literaturii române moderne, iar prietenul său Gh. Bogdan-Duică îi spune că lucrarea ar fi incompletă fără numele talentatei Lucreţia Suciu. Pentru a obţine datele necesare, W. Rudow începe o corespondenţă cu Lucreţia pe teme literare. Cucerit de farmecul şi inteligenţa tinerei, care semăna la frumuseţe, dar şi la inteligenţă cu mama ei, acesta o cere de soţie, iar cei doi se vor căsători în 11 octombrie 1891. Părintele Lucreţiei, preotul Petre Suciu, nu era încântat de faptul că fiica lui s-a măritat cu un străin. Tânăra apreciază însă afecţiunea delicată a lui Rudow, „un om înalt, spătos şi cu umblet legănat."[41] Cu toate acestea, Lucreţia Suciu nu era fericită, fiind obsedată de umbrele trecutului şi de boala tuberculozei de care suferea, astfel că după căsătorie ea n-a mai scris nici un vers de dragoste, sufletul sensibil fiindu-i întunecat de întâmplările vieţii. Fragilitatea Lucreţiei a determinat-o pe Ana Rudow, cumnata ei, să se mute la Ucuriş pentru a oferi Lucreţiei un sprijin. Familia se mută apoi la Oradea din 1896, pe strada Peţa, azi Cuza Vodă, nr. 237.

În anul 1897, Lucreţia şi soţul ei scot revista „Foaia literară" care nu rezistă greutăţilor materiale şi redacţionale, dar mai ales atacurilor din cauza cetăţeniei lui Rudow, decât un an. Cu o adevărată conduită aristocratică, Lucreţia îşi apără soţul atunci când acesta e atacat de revista umoristică „Vulturul": „orice s-ar scrie în această foaie nu mă alterează, dar mă revoltă când trebue să citesc că un domn care a colaborat la „Foaia literară" din o duşmănie nemotivată faţă de Rudow şi prin urmare şi faţă de mine, se pune umăr la umăr cu redactorul acestei foi să ne tragă pe sfoară".[42] Soţul ei moare în 16 aprilie 1899, iar la un an după acesta moare şi Lucreţia Suciu, răpusă de bacilul Koch, în 5 martie 1900, fiind în-

[40] *Ibidem*, pp. 255-266.
[41] Teodor Neş, *Oameni din Bihor*, Oradea, Tipografia Diecezană, 1937, p. 271.
[42] *Ibidem*, p. 272.

Scanned with CamScanner

mormântată în cimitirul Rulikovsky din Oradea. La împlinirea a 100 de ani de la moartea poetei, criticul literar Mircea Popa aprecia: „Alături de Iosif Vulcan şi Miron Pompiliu, *ea rămâne cea mai autentică voce lirică a literaturii transilvănene din această perioadă,* dovadă că scrisul său răspunde unor comandamente reale ale epocii. Intimismul transilvănean dobândeşte în ea un interpret de frunte, pe care noi, acum, la 100 de ani de la moartea poetei suntem datori să-l restituim cititorilor de astăzi cu toate calităţile şi neîmplinirile lui."[43]

După debutul din 1884 din „Familia", Lucreţia Suciu devine o colaboratoare frecventă în publicaţia lui Vulcan, deoarece era o persoană cu o vastă cultură europeană, cunoscătoare a limbilor germană, franceză şi maghiară, fapt pentru care este iniţiatoarea unei campanii de traduceri din aceste limbi, dar şi a valorificării şi culegerii de folclor bihorean. Cu prilejul unei vizite făcută familiei Suciu în 1889 la Ucuriş, Gh. Bogdan-Duică va culege un bogat material folcloric numărând 250 de texte, la care se adaugă şi cele 50 dăruite de tânăra Lucreţia. Mentorul ei spiritual, criticul îi urmăreşte evoluţia şi o promovează în paginile „Tribunei", unde Lucreţia Suciu publică în foileton traducerea *Laocoon* de Lessing. Cu o prezentare de Gh. Bogdan-Duică, numele acestei autoare se impune în paginile revistei de peste munţi prin traduceri, la început, dar în anul 1889 poeta apare cu opt creaţii lirice în „Tribuna", apoi în „Foaia ilustrată" de la Sibiu, în „Rândunica"şi chiar în „Convorbiri literare", unde este prezentată drept o „foarte cunoscută scriitoare la românii de peste munţi", despre care pomenise (de bine) şi criticul Titu Maiorescu într-un articol al său.

Poeta debutează în volum cu *Versuri,* Institutul Tipografic, Sibiu, 1889, ce cuprinde 67 de creaţii lirice, volum dedicat lui Ioan Slavici. Avea 30 de ani. Versurile sale păstrează influenţele poeţilor romantici germani Heine, Schiller, Uhland, dar şi o vizibilă amprentă eminesciană, nereuşind întotdeauna să se desprindă de tirania modelului. Împreună cu soţul ei va edita la Oradea „Foaia literară", o revistă efemeră,[44] cum o numea criticul Liana Cozea, din 18 aprilie- 7 noiembrie 1897(doar 30 de numere).[45] Programul revistei urmărea să pătrundă cu în rândul populaţiei de la ţară „care până acum nu poate fi părtaşe la mişcarea literară a poporului român"[46]. În paginile revistei „ Foaia literară" se adună nume cunoscute în Transilvania: E. Hodoş, George Coşbuc, Maria Cunţan, Ioan Scurtu, V.E. Moldovan, I. Bota, Ilarie Chendi, G.Bogdan-Duică, Sever Secula, Petru Conda, Ion Pop Reteganul, Vasile Sala, D. Lascu, Lucian Bolcaş, Vasile V.Suciu, A.C. Domşa, Iosif Stanca, Gh. Ciuhandu, Gavril Bodnariu, Emil Sabo, P.Obădeanu ş.a. În această publicaţie, Lucreţia Suciu este prezentă cu *Logodnica contelui Stuart.* Acţiunea nuvelei porneşte de la un caz real: o româncă din Valea Mare pe nume Elisabeta Gale, fiică de preot, se îndrăgosteşte de căpitanul Ed. Stuart din armata austro-ungară. Fata este căsătorită împotriva voinţei sale cu un negustor brutal şi beţiv, în timp ce contele venea şi el de departe, cu acceptul familiei, ca să-i ceară mâna. Din păcate, tânăra se stinge din viaţă subit, iar contele nu poate decât să depună un buchet de flori la crucea din cimitirul satului. Drama fetei este surprinsă cu mult realism, pentru că şi Lucreţia Suciu avusese acea logodnă nefericită.[47] Aspectele romantice ale nuvelei sunt uşor de remarcat; se ştie că iubirea era tema preferată de toţi

[43] Mircea Popa, *Poeta bihoreană Lucreţia Suciu*, în „Familia română", nr. 3-4, 2002, p. 60.
[44] Liana Cozea, *O revistă efemeră din secolul trecut apărută la Oradea*, în *Lucrări ştiinţifice*, s. Literatura, VII, 1973.
[45] Mircea Popa, Valentin Taşcu, *Istoria presei literare româneşti din Transilvania până la 191*, Ed.Dacia, Cluj,1980, pp.153-156.
[46] *Ibidem*, p. 155.
[47] Lucreţia Suciu, *Logodnica contelui Stuart*, ediţie îngrijită de Florian Dudaş, în vol. *Românii din Oradea în epoca luminilor*, Editura Muzeul Ţării Crişurilor, 1996.

Scanned with CamScanner

romanticii, mai ales iubirea neîmplinită, sau realizată în moarte, aşa cum se întâmplă cu cei doi logodnici, iar antiteza dintre pretendenţi (soţul autoritar, beţiv şi brutal, situat în opoziţie cu logodnicul Stuart, manierat, elegant şi iubitor) motivează construcţia epică. Realismul tragic al destinului personajelor accentuează suspansul naraţiunii.

Volumul de *Versuri* însumează 67 de titluri, majoritatea cu trimiteri la tema iubirii *(Sunt lacrimile inimii, Ochi albaştri, Întâlniri, Lacrimi de fericire, Dor, Te-am pierdut, Poveste, Aşa-ţi iubesc privirea, Dragoste, Numai a ta),* sau a naturii *(Norii, Singurătate, Ca frunza, Toamna, La scaldă, Primăvara, La Dunăre* ş.a.). Poeta promovează elegia, meditaţia sau liedul german, dar şi pastelul ori doina, chiar romanţa. Indiferent de specie, cele mai multe au ca temă iubirea neînţeleasă, după cum apreciază criticul Mircea Popa: „Poezia sa vădeşte însă o aderenţă mai mare la imaginarul erotic autohton, fixat în tipare durabile de Eminescu, căruia poeta bihoreană îi devine o slujitoare dintre cele mai fidele. Metafore, motive, reminiscenţe verbale, expresii poetice întregi sunt retopite în plasma magmatică a versurilor sale, în care influenţele eminesciene sunt uşor recognoscibile: „Să nu te văd şi tu să-mi fii / De astăzi înainte / Pierdut pe veci, eu te alung / Din inimă şi minte"(*Te-am pierdut*).[48] Ceremonialul erotic începe cu *dragostea neprihănită*, urmată de *fascinaţia privirii*, iar, dacă ochii sunt albaştri, urmează categoric *întâlnirea de dragoste* dedusă din freamătul lin de frunze, din tremur lin de ape, deoarece şi în cazul acestei poete, este vorba de *erotizarea cosmosului*, în centrul căruia eul liric trăieşte povestea de dragoste ca pe un dat firesc şi necesar: „Numai taina dulce-a ei / Pieptul îţi mai încălzeşte/ Ca să uiţi viaţa ce-i" (*Dragoste).* Uneori versurile sensibile şi originale salvează poeziile de „stigmatul imitaţiei", despre care vorbea Mircea Popa, cum este cazul aici: „La visuri dulci viaţa nu mă-ndeamnă, /Au fost, s-au dus şi n-or să-mi vină iară. / Tu porţi în tine caldă primăvară / Şi eu în sân simţesc sfârşit de toamnă" (*Tot aceeaşi*). Poezia *Dor,* deşi aminteşte de eminesciana *Mai am un singur dor*, este o elegie pe tema morţii cu influenţe din lirica populară: „Iar pe mormântul meu sădiţi / În preajma inimii un crin / ca roua rece-n dalbe zori / Din floarea lui să pice lin. // Vor picura toţi stropii reci / Şi-n inimă se vor opri, / Doar dragostea se va răci / Şi pace fi-va-n piept pe veci."(*Dor).* Motivul crinului ne duce cu gândul la poezia lui Macedonski, mai degrabă decât la cea eminesciană, iar florile de-arin, amare ca pelinul, dumbrajnicii verzi, lăcrămiorii, crinul (elemente ale florei bihorene) sunt motive lirice originale, singulare la vremea aceea în poezia românească, prefigurând sinesteziile simboliste; crinul fiind reprezentare a principiului erotic masculin în opinia psihanaliştilor. Altă treaptă pe care o străbate sentimentul erotic este *îndoiala,* apoi *suferinţa* care se sfârşeşte cu *definitiva renunţare.* După căsătoria cu Rudow, poeta nu mai scrie versuri de dragoste, ca şi cum ar fi ajuns la limanul iubirii. Melancolia, tristeţea, dorul fără obiect sunt poate cauzate de starea sănătăţii poetei, despre care ştim că suferea de tuberculoză. Iată ce afirmă Teodor Neş: „Satul (e vorba de Ucuriş n.n.) cunoştea sbuciumul şi furtuna ce pustiau acest suflet sensibil, în care viaţa aspră a îngemănat armonic liedurile lui Heine, Lenau şi Uhland cu profundă şi tulburată simţire eminesciană. Sătenii ştiau că versurile Lucreţiei Suciu erau întunecatele cristalizări, cu zgârcite răsfângeri de lumină, ale unei vieţi înviforate de tragedii familiare"[49]. Dacă vorbim de vreun stigmat în cazul Lucreţiei Suciu, acela este al destinului tragic pe care îl poartă familia ei pe ramura feminină. Viaţa este, în opinia poetei, o baltă în care te

[48] Mircea Popa, *Poeta bihoreană Lucreţia Suciu*, în „Familia română", nr. 3-4, 2002, p. 60.
[49] Teodor Neş, *Oameni din Bihor*, Oradea, 1937, p. 268.

Scanned with CamScanner

scufunzi prin noroi; din când în când dragostea aruncă acolo câte o floare, idee ce accentuează pesimismul nativ al autoarei, cauzat de întâmplările nefaste din povestea vieţii ei. Notaţia lirică dobândeşte adesea limpezimi de cristal, cum se observă în versurile: „Atunci te văd cum calci în prag / Şi blând priveşti la mine / Cum sfinţii din privaz privesc / La suflete creştine" (*Amintire*). Trăirile profunde sunt cuprinse în cercul cosmic în chip osmotic, iar natura întreagă este stare de suflet, umbrele cuprind gândirea femeii îndrăgostite, care trăieşte toată gama de simţiri: extazul, durerea, reproşul, renunţarea, agonia, moartea iubirii. În această ipostază, întregul cosmos agonizează şi devine parte a universului erotic: *„Nor de aur e iubirea* / Necredinţa-i vânt uşor / Gânduri vechi şi gânduri nouă / Vântul bate, norii zbor" (*Norii*). Metafora „nor de aur e iubirea" defineşte evanescenţa sentimentului, dar şi puritatea sau nobleţea sa, asemeni aurului, cel mai nobil dintre metale. Cel umbrit de norul iubirii trăieşte fericirea sublimă, după cum, cel privat de minunatul sentiment, intră în cea mai cruntă disperare, vrea să spună mesajul poetic din *Norii*. Ochii iubitului mărturisesc sentimentul profund pe care raţiunea îl neagă: „Chip de înger, ochii-ţi vineţi / Sunt flecare mărturii; / Ei spun fără graiu-ţi dulce / Ce nici tu n-ai vrea să ştii" (*Când încet*). Spuneţi că nu este originală poezia Lucreţiei Suciu? Sau trăind în umbra geniului creator eminescian în acelaşi timp cu el, am fi putut oare să ne desprindem atît de uşor de aura sa? Unele idei poetice sunt îmbrăcate în haina admirabilă a filozofiei de sorginte populară, amintind de lirismul obiectiv coşbucian: „Îngropaţi-vă-n sicriul vremilor ce n-or mai fi / Gânduri dulci de altădată, singuratic voi jeli, / Că sburat-aţi aşa grabnic *ca un vis, ce e, nu este* / De vă caut, găsesc în minte, fragment palid de poveste" (*Singurătate*). Sesizăm aici un **eul liric androgin**, prin formularea raportată la masculin, inovaţie de mare importanţă pentru lirica feminină a secolului XIX. Fiinţă lipsită de noroc, poeta dă glas acestor dureroase trăiri pe care le situează sub semnul motivului fortuna labilis: „Şi-atunci când soarele-a sfinţit / Şi-amurgul mi-a rămâne / Să plâng trecutul prăpădit / Şi ziua cea de mâine"(*Fără noroc*). Deşi amintesc de *Luceafărul* eminescian prin conţinutul ideatic, versurile următoare sunt originale, exprimând aspiraţia eului liric romantic spre nemurirea astrelor: „Eşti fericită-n calea ta curată, / Curată eşti în traiul tău şi-n vremuri / Fără simţiri, fără dureri tu tremuri, / Priveşti de-a pururi lumea-ntunecată" *(Dor)*. Efemeritatea fiinţei umane este pusă adesea în antiteză cu eternitatea pietrelor: „Să rămân ca piatra rece / Fără simţ, fără gândiri, / Atunci viaţa mea ar trece / Fără lacrimi şi-amintiri"(*Aş vrea*).

Spirit contemplativ, romantic şi pesimist, poeta Lucreţia Suciu are în volumul *Versuri* nişte pasteluri suave şi delicate, apreciate şi de critica vremii, dar şi de contemporani: „Forma ceremonioasă a spunerii trimite la stări contemplativ-tihnite, la sentimentul tradiţionalist şi la tema pribeagului şi a pribegiei, a rătăcitorului prin lume, pe fundalul unei poetici structural-muzicale, solare sau naturiste".[50] În acest punct ne disociem de opinia reputatului critic, motivând preferinţa romanticilor pentru anotimpul toamna, ce simbolizează sfârşitul unui ciclu vegetal, dar şi atracţia irezistibilă a morţii, fapt ce nu are nimic solar, nici optimist, cum se întâmplă cu pastelurile lui Alecsandri, ba chiar se manifestă explicit chemarea morţii, aspect care conduce spre poezia simbolistă: „Toamnă dragă, dragă mie, tu ce-n umbra ta porţi moarte / Când privesc frumseţea-ţi tristă, las gândirea să mă poarte / Într-o lume de iluzii prăpădite-n alte vremi/ Toamnă tristă, toamnă dragă, ce nu treci, de ce mă chemi?"(*Toamna)*. Versurile au curgere lină, nu doar prin muzicalitate, ci şi prin sintaxa

[50] Mircea Popa, *Poeta bihoreană Lucreţia Suciu*, în „Familia română", nr. 3-4, 2002, p. 60.

Scanned with CamScanner

frazei, tablourile demonstrează o trăire pură a sentimentului naturii, comuniunea cu cadrul natural, nu doar în starea pasivă a contemplării; de aceea unele tablouri din pastel exprimă gustul pentru imagistică şi coloristică, vibrantă emoţie inedită, neumbrită de influenţe livreşti. O demonstraţie în favoarea acestei afirmaţii o reprezintă pastelul *La scaldă*, admirabilă realizare, asemănătoare unui tablou de Watteau, după cum aprecia şi Teodor Neş, aproape la o jumătate de veac după apariţia volumului. Pastelul acesta are nuanţe alegorice, dar reinstituie relaţia om-natură, lipsită de orice prejudecăţi: „Apa-i clară, liniştită, se văd pietrile din fund / Ea-şi descinge haina albă de pe trupul cald, rotund. / Părul negru, lung şi moale îl desprinde, despleteşte / Şi privind mereu în lături, către mal încet păşeşte, / Surâzând şi doritoare îşi priveşte în apă chipul. // Lin piciorul-şi moaie-n unde şi se joacă cu nisipul / Şi cu spumele din margini, apoi sprinten se aruncă [...] Soarele să o ajungă, razele şi le lungeşte / De pe trup să-i soarbă stropii şi-i pândeşte toată taina / Supărat în nori s-ascunde, dacă ea-şi încinge haina"(*La scaldă*). O bijuterie literară pentru secolul XIX, aşa cum este acest pastel al Lucreţiei Suciu, nu trebuia să treacă aproape neobservată de critica literară, nu-i aşa? Sesizându-i valoarea, Nicolae Iorga spunea: „Singur acest tablou face mai mult decât toate volumele de versuri numerotate ale lui Haralamb Lecca. Poezia se poate pune alături de bucata lui Victor Hugo în *Orientale*."[51] Un alt pastel, dedicat iernii are o minunată ritmicitate, sugerând alergarea săniilor trase de cai pe zăpadă. O ciocârlie stă tristă din cauza absenţei soarelui, gândind că poate muri la noapte de dorul anotimpului vara, vântul ţine sfadă cu fulgii de nea, tabloul este imaculat şi jucăuş: „Caii aleargă veseli în tropot / Hai! Sub copite, tremură-n ropot / Neaua se frânge. / Moale e jilţul, dragă mi-e lenea / Fără de gânduri, rece e vremea / Vântul se plânge. / Trece prin crânguri trist ca o jalbă, / Scutură-n drum haina lor albă..."(*La drum).* Prozodia specifică, ritmul interior creează o stare de bună dispoziţie lectorului, oferind un dinamism întregului tablou, evidenţiind priceperea autoarei de a mânui cuvântul. Observaţia criticului Mircea Popa ni se pare deosebit de profundă: „cu tot fondul adânc pesimist al fiinţei sale, poeta se lasă străbătută de un val de speranţă, care reprezintă versantul însorit al poeziei sale; notele pesimiste se împletesc adeseori cu cele optimiste. Un gând al recuperării trecutului, o poftă de viaţă, de luptă, de schimbare ne scot la lumină o faţă nouă a poetei, care nu se lasă deloc copleşită de necazurile vieţii, ci trăieşte cu toată puterea fiinţei sale bucuria renaşterii şi a împlinirii viitoare. Expresia poetică e plină de vigoare şi dă seama din plin despre posibilităţile creatoare ale poetei, care iese astfel, în chip apăsat, de sub tirania modelelor. Ajungem astfel în zona ei de profundă originalitate şi chiar dacă acest spaţiu de manevră este redus, el e caracterizant pentru felul de a fi al poetei".[52]

Pentru demonstraţia acestor trăsături, iată un bun exemplu, pastelul *Primăvara*: „Bat vânturile calde şi soarele cald bate / Să nască mugur verde din ramuri îngheţate, Iar păsările timide îngân-o melodie / De pare că li-e teamă de ger, să nu revie. / Cântaţi, tovarăşi gingaşi, că iarna e departe! / Şi iarna mea din suflet asemeni se desparte / Şi cum voios din umbra pădurii seculare / Ies ape ca argintul lucind în şes la soare / Aşa în întuneric, ce-n suflet moştenire, / Lăsatu-mi-a durerea, răsare-mi altă fire."(*Primăvara*). Un pastel alegoric interesant este cel intitulat *Întunericul,* despre care s-a afirmat că „aminteşte de imaginaţia

[51] Nicolae Iorga, *Istoria Literaturii româneşti contimporane*, Editura Adevarul, Bucureşti, 1934, vol.I, p. 369.
[52] Mircea Popa, *Poeta bihoreană Lucreţia Suciu*, în „Familia română", nr. 3-4, 2002, p. 60.

Scanned with CamScanner

şi expresiunea din poeziile lui Gh. Coşbuc".[53] Poate doar prin capacitatea uriaşă a poetei de a hiperboliza universul, astrele, marea, haosul în manieră romantică sub auspiciile legendei, care, de fapt, prevesteşte victoria întunericului asupra luminii soarelui, o extincţie a soarelui. Lucreţia Suciu ne încântă cu ideile inefabile ale textului poetic: „Uriaşul întunerec / Bate lumea-n lat şi-n lung / Şapte ţări de-a curmezişul / Pentr-un pas abia-i ajung. // Iar mantaua ca cerneala / În văzduh a fâlfâit / Şi sub ea ca pui sub cloşcă / Stă pământul ghemuit."(*Întunerecul*). Soarele şi Întunericul, fratele său, sunt fiii Haosului, dar se duşmănesc pentru că nu reuşesc să împartă comoara vremii. Pe când să pună mâna pe fratele său, acesta se ascunde în fundul mării, unde are un palat. Mânios, Întunericul îşi aşterne adăpost peste întreg pământul, şi se aşează la malul mării pândindu-l pe fratele său. Acolo însă el adoarme la versul monoton al mării, şi se trezeşte cu lumina soarelui pe faţă, simţind sub gene razele calde ale fratelui său, fiind obligat să fugă cu *„oştirea lui de umbre"*. Când Soarele va fi bătrân, Întunericul va birui, dar nu va avea nici o frunză ca să-şi pună coroana de învingător pe frunte... Alegoria şi hiperbola sunt predomină în textul, în care autoarea operează cu simboluri clare, cu concepte filozofice deja cunoscute. Apocalipsa îmbracă aici forma accesibilă de legendă, fără a fi lipsită de conţinut filozofic. Poeta pune în antiteză lumina cu umbra, ca două părţi inseparabile ale unei zile, dacă ne gândim că increatul era în întuneric, iar geneza lumilor se petrece în lumina soarelui. Deducem că viaţa este pe pământ comoara vremii, dată de Sus, dar fără lumină ea nu poate rezista. Mesajul? Iubiţi lumina, deci, viaţa, aşa cum Lucreţia Suciu a făcut în cele patru decenii ale existenţei prea scurte, lăsând o urmă luminoasă pe cerul liricii feminine româneşti din veacul al XIX-lea, deşi ştia că suferă de o boală incurabilă pentru acea perioadă.

Pe alegorie se bazează şi poezia intitulată *Poveste*, unde se relatează că fluturele s-a adăpostit de furtună în corola unei flori, unde iubirea i-a furat mintea. Cei doi şi-au dat mii de sărutări, iar după furtună, acesta ieşind la lumină a uitat chipul florii de care se îndrăgostise. Durerea sa nu cunoaşte margini, este fermecat de parfumul minunat, se simte cuprins de un dor de moarte, după floarea iubită, şi roagă floarea de jasmin să-i spună cine era vinovata. Plângerea sa este duios romantică: „Zbor cu gândul fermecat / Dor de moarte mă cuprinde / După sânu-i fermecat."(*Poveste*). Albina, care avea o experienţă similară cu gura leului, aude şi îl denunţă pe lilian (crinul) cu „obrazul înălbit" că s-a îndrăgostit de fluture. Mânios că a trădat în iubire, crinul se răzbună, chemându-l pe fluture la sine. Cu un „ultim sărutat", crinul îşi varsă tot veninul parfumului său tare asupra bietului fluture. Ultimul sărut al iubirii este chiar sărutul morţii pentru fluturele cu aripi de aur.

Fie că sunt alegorice sau nu, pastelurile Lucreţiei Suciu transpun „într-o alegorie ingenioasă viaţa lumii, imaginează un spaţiu extramundan feeric şi copleşitor, ca o sclipire de artă naivă, desprinsă parcă din mitologia de colind a satului".[54]

Nu lipsesc din creaţia poetei baladele, de inspiraţie populară ce devin fresce din viaţa satului, pe care o cunoştea foarte bine de la Ucuriş, dintre care amintim *Copiii nimănui*. *La Bobotează* se intitulează una dintre acestea, şi este însoţită de următoarea notă: „O credinţă la ţărăncile noastre: postind toată ziua de Boboteză, ia panglica dintre mărgele, 6 boabe de cucuruz şi le aşează sub prag, ca venind popa cu crucea, trece pragul, deci şi peste semnele ascunse. Apoi, fata le pune seara când se culcă sub pernă şi noaptea îşi visează iubitul." În

[53] Teodor Neş, *Oameni din Bihor, 1848-1918*, Oradea, Tipografia Diecezană, 1937, p. 277.
[54] Mircea Popa, *Poeta bihoreană Lucreţia Suciu*, în „Familia română", nr. 3-4, 2002, p. 60.

Scanned with CamScanner

aspectul baladesc al creaţiei sale, poeta dovedeşte imaginaţie creatoare, capacitate de transfigurare în planul artei anumite scene de viaţă. În *La Bobotează:* „Laviţa de la fereastră e curată ca oglinda, / Masa-ntinsă cu mesalul, măturată e şi tinda, / După uşa ei o fată, două şire de mărgele / Ţine-n mână, le dezleagă şi desface dintre ele / Pănglicuţa năsădită, cum şti dânsa din auz. / Mai ia încă şase boabe gălbine de cucuruz, / Şi se roagă lin, din suflet, roagă-se aşa cu drag / Apoi ia panglica, bobii, le ascunde chiar sub prag. // Tropot vesel se aude, ager glas de clopoţele, / Melodia cu Iordanul, se învăluie cu ele, / Popa trece pragul casei şi stropind cu apă sfântă, / Cântă pruncii pe-asurzite, chiar şi sfatul vesel cântă."(*La Bobotează*).

Poeziile publicate de poetă în „Foaia literară" sunt marcate de angoasă, de spaima inerentei morţi, iar motivul predominant este *vanitas vanitatum,* alinarea ei fiind doar amintirile, când pieptul este zbuciumat de trăiri sumbre: „Pe orice căi eu până-acum / Am dat mereu de mărăcini / În loc de flori cules-am spini"(*Intime)*; sau: „Se-ncheagă-n piept jalnici simţiri / În gând apar dulci amintiri"(*Carmen lugubru).* Din frumoasele pasteluri nu mai întâlnim decât metafore disparate, iar de tema iubirii nu se mai aude nimic, universul creaţiei poetice este cuprins de spaimă. Stările de criză se metamorfozează în confesiune intimă, discretă, percepută ca unică formă de comunicare şi încercare de a izvodi la lumină tainele cele mai adânci ale sufletului, firava ei fiinţă devenind un axis mundi între cele două universuri: micro şi macrocosmic. Dragostea, care iniţial era atât de copleşitoare încât soarele însuşi cu lumina-i feerică se ivea în prezenţa ei, devine suferinţă, cale presărată cu spini, iar pentru înălţarea sufletului din acest drum anevoios, „nu rămâne decât puterea credinţei", menţionează Mircea Popa, iar versurile confirmă ideea penetrantă a criticului: „Şi azi, alege-aş orice drum, / Eu tot de spini şi pietre dau, / Pe căi ce capăt, margini n-au. / Sunt drumurile fără rost,/ Sau doar sunt încurcată eu?/ Stau tristă şi mă-ntreb mereu.// Şi plec şi iar vin unde-am fost, / Dar gândul meu e mai senin / Şi pare că-mi şopteşte lin: / C-o singură privire prinzi/ Un veac întreg în gândul tău/ În suflet ai pe Dumnezeu./ Să fie lumea de oglinzi/ Tu veşnic n-o să vezi amar / Când sufletul ţi-e blând şi clar!"(*Intime).*

Poezia Lucreţiei Suciu-Rudow este apreciată de critica literară cu prilejul centenarului revistei „Familia". Angela Popovici scrie despre ea: „Inspirată din întâmplări personale, poezia ei delicată, melodioasă, încă sub influenţa liricii germane pe care o cunoştea foarte bine, se detaşează prin realizarea artistică de restul poeziei lirice feminine din Transilvania. A scris şi foarte izbutite pasteluri dintre care „La scaldă" este pus de Nicolae Iorga alături de bucata lui Victor Hugo."[55]

[55] Angela Popovici, *Revista „Familia", schiţă monografică,* în *Centenar Familia,* Muzeul Regional Crişana, Oradea, 1965, p. 66.

Scanned with CamScanner

„Revizuiri" dorite în canonul şcolar

**Dorina Bratu, Adela Şandru, Corina Certan,
Dorina Ghidion, Angelica Cârloanţă, Dora Popovici,
Diana Şimonca-Opriţa**

PLEDOARIE PENTRU MIRCEA ELIADE

Dorina Bratu
Grup Şcolar C-ţii Maşini, Sibiu
Adela Şandru
Grup Şcolar Energetic, Sibiu

„Adevăratul cititor trebuie sa fie o prelungire a autorului" *Novalis*

1. Câteva consideraţii teoretice

Termenul „canon literar" vine din limbile franceză, germană, greacă şi înseamnă regulă. În *Dicţionarul de neologisme* (1978) găsim următoarea explicaţie: „canon - s. n.(arte) – regulă care face parte dintr-un ansamblu de norme artistice obligatorii într-o anumită epocă; regulă rigidă, obligatorie" iar ăn *Dicţionarul de estetică generală* (1972) canonul este definit: „normă caracteristică artei anumitor epoci care prescrie obligaţia creatorului de a respecta cu stricteţe anumite proporţii, tehnici de compoziţie, modalităţi iconografice".

Canonul se impune şi prin studiul operelor literare în şcoli, universităţi şi este susţinut de critica literară, de cititorii calificaţi, editori, redactori de carte, profesori sau de unele grupuri interesate. Teoreticienii pot impune opere care corespund unui canon sau dimpotrivă să le marginalizeze. În felul acesta literatura devine un termen în întregime funcţional, o categorie determinată din punct de vedere social şi arbitrară din punct de vedere formal. Problema canonului literar trebuie pusă în relaţie cu identitatea culturală. Totuşi nu putem vorbi despre literatura naţională în afara raporturilor cu literatura „mondială": europeană, universală sau globală.

În orice termeni am vorbi despre canonul şcolar, marea provocare a prezentului rămâne din perspectiva noastră, a profesorului, recâştigarea terenului pierdut de către literatura română în defavoarea culturii vizuale, a divertismentului şi uneori chiar a literaturii universale. Considerăm că pentru a putea supravieţui literatura va trebui să-şi negocieze funcţia identitară într-un sens integrator literaturii universale.

2. O propunere

Plecând de la această opinie, propunem includerea lui Mircea Eliade în lista autorilor canonici. Potrivit teoreticianului francez Antoine Compagnon, „Canonul literar ţine de o decizie comunitară asupra a ceea ce contează în literatură, aici şi acum, iar această decizie este o self-fulfilling prophecy". (*Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Seuil, Paris, 1998, p. 302).

Scanned with CamScanner

Puţini elevi, ne referim la cei din Grupurile Şcolare, reuşesc să citească integral operele autorilor canonici, care sunt indispensabile pentru construcţia lor identitară. Fără a ignora această realitate, fără a ocoli dificultăţile ivite, am încercat să le aducem cât mai aproape de universul lor personalitatea lui Mircea Eliade.

În clasa a IX-a, prin intermediul operei *Romanul adolescentului miop,* ne apropiem de universul elevilor propunând o imagine subtilă a problematicii sufletului juvenil şi a dramei adolescenţei cu toate ispitele şi îndoielile ei. Prin intermediul personajului principal, nu devenim doar părtaşi la tragediile sufleteşti ale eroului, nu descoperim doar spaţiul mansardei, ci descoperim începutul carierei literare a lui Eliade, marcate de proza autobiografică. Studiul romanului înscris în unitatea „Adolescenţă" implică şi prezentarea unor fragmente din *Memorii* şi *Jurnal.*

Familiarizaţi cu însemnarea diaristică, în clasa a X-a elevii descoperă romanul *Maitreyi,* urmărind planul experienţei trăirii autentice, a experienţei erosului □i a experienţei culturale indice.

După Mircea Eliade, viitorul însuşi rezidă în fantastic, deoarece acesta poate să restituie omului bucuria descoperirii sensului. Nuvela fantastică propusă pentru clasa a X-a este *La ţigănci.*

Amintind în ordine stilistic-structurală, cât şi în ordinea conţinutului, de romanul *Maitreyi,* în clasa a XI-a studiem romanul *Nuntă în cer.* Tot în clasa a XI-a am considerat că elevii sunt pregătiţi pentru a recepta a doua piesă finalizată a lui Mircea Eliade, dedicată lui Ionel Perlea, *Coloana nesfârşită.* (*Coloană nesfârşită*, Editura Minerva, Bucureşti, 1996; ediţie şi prefaţă de Mircea Handoca). Piesa are în centru figura lui Constantin Brâncuşi, artistul care a revoluţionat sculptura secolului al XX-lea. Într-o notă de jurnal, din 16 mai 1970, Eliade menţionează: „De la început am voit ca personajul meu principal să fie coloana. Totul ar trebui să se petreacă în jurul ei, din cauza ei, pentru ea.".

Pentru „a ademeni" elevii spre lectura operelor am propus un set de exerciţii care vor alcătui portofoliul *Mircea Eliade* pe parcursul celor trei ani de studiu. Considerăm că un astfel de periplu didactic intră într-un dialog real cu aşteptările concrete ale elevilor ca exerciţiu de identificare, dar şi ca o formă a identităţii, într-un sens antropologic integrator, în care se regăsesc deopotrivă valenţele istorice, filozofice, sociale, etice, religioase, geografice, artistice. Astfel în clasa a XI-a elevul ajunge să aibă o imagine complexă a personalităţii lui Mircea Eliade.

Întrebarea firească pe care ne-o punem în final, ţinând cont că tradiţia exegetică îl situează pe Mircea Eliade în suita Cantemir – Hasdeu – Eminescu – Iorga – Blaga, potrivit perspectivei de valoare istorică, estetică, politică, spirituală, didactică, este de ce nu ar intra atunci în rândul scriitorilor canonici şi Mircea Eliade?

3. Activităţi propuse

Se vor avea în vedere operele studiate aparţinând lui Mircea Eliade.

➢ Fă un afiş care să ilustreze opera literară a lui Mircea Eliade.

➢ Înregistrează o parte interesantă cu ajutorul diferitelor persoane pentru a citi dialogul şi naraţiunea. Alege un fond muzical potrivit.

➢ Realizează o broşură de călătorie/un ppt, care să prezinte locurile unde are loc acţiunea (*Nopţi la Serampore, Maitreyi*).

➢ Presupunem că tu eşti unul dintre personajele nuvelei/romanului şi că s-au scurs zece ani. Redactează o scrisoare unui alt personaj, povestindu-i ce faci, ţinând cont de evenimentele care s-au întâmplat acum zece ani.

Scanned with CamScanner

➢ Imaginează-ţi viitorul unui personaj.

➢Tu eşti autorul şi-ţi prezinţi nuvela/romanul unui editor. Ca autor vei evidenţia motivele pentru care opera ta trebuie acceptată.

➢ Redactează jurnalul de lectură a unui dintre textele citite.

➢ Ce cadou ai oferi personajelor? Care sunt motivele pentru care ai ales aceste cadouri?

➢ Realizează un anunţ publicitar pentru a promova nuvela/romanul în rândul cititorilor.

➢ Autorul te invită să găseşti alt sfârşit nuvelei/romanului.

➢ Trimite o scrisoare unui prieten în care să-i vorbeşti despre nuvela/romanul citit. Explică-i ce nu ai înţeles sau ce nu ţi-a plăcut.

➢ Rescrie o scenă sau o parte a nuvelei/romanului dintr-un punct de vedere diferit, aşa cum ţi-ar fi plăcut ţie să se desfăşoare evenimentele.

➢ Scrie o pagină de jurnal intim din punctul de vedere al unui personaj după ce a asistat la întâmplarea de la locuinţa lui Nilamvara Dasa; din punctul de vedere a lui Gavrilescu care a ratat ghicirea fetei; din punctul de vedere al doamnei Sen după ce a aflat de la Chabu de legătura dintre Allan şi Maitreyi.

➢ Imaginează-ţi un dialog între două vecine răuvoitoare despre cele întâmplate lui Gavrilescu /Maitreyei, Ilenei.

➢Prezintă într-un ppt simbolurile care apar în opera lui Mircea Eliade.

➢ Realizează o machetă semnificativă pentru nuvelă/roman/text dramatic.

LIMITE ÎN RELAŢIA CANON CRITIC – CANON CURRICULAR – CANON LITERAR „DORIT"

Corina Certan
Colegiul Economic Viilor, Bucureşti

Relevarea valorilor pe care le pot impregna operele autorilor canonizaţi a fost realizată datorită criticii şi istoriei literare. Pare firesc ca ierarhia să fie ghidată de vocile avizate în domeniu, de marii critici, capabili să intuiască meritul, validitatea estetică, însemnătatea unui produs literar apărut, dar şi impactul pe care îl poate avea în formarea armonioasă a spiritului unui elev.

Dependenţa canonului curricular faţă de canonul oficial/academic este evidentă. Canonul critic (academic) este, în esenţă, cel care orientează canonul curricular/şcolar, datorită sublinierii aspectelor pozitive (în plan estetic şi etic) pe care le implică studiul textelor unor autori precum: Ion Creangă, Lucian Blaga, Titu Maiorescu, Nichita Stănescu etc. Canonul „dorit" se referă la cerinţele şi nevoile „beneficiarului" şi „prestatorului de act educativ – elevul şi uneori chiar profesorul.

Plusuri şi minusuri în relaţia-canon critic-canon curricular-canon „dorit"/Analiza SWOT

Puncte tari:

- Impunerea unor valori estetice, morale, istorice şi social-politice general dezirabile;
- Orientarea avizată a procesului de învăţare înspre aceste valori;

Scanned with CamScanner

- Punctarea importanţei contribuţiei unor autori la dezvoltarea scrisului şi a culturii în limba română;
- Stabilirea unor coordonate literare comune la nivel naţional.

Puncte slabe:

- Discontinuitate în urmărirea evolutivă a fenomenului literar românesc;
- Canonul curricular sfârşeşte odată cu generaţia 60;
- Caracterul unidirecţional: canonul „dorit" de către profesorii de limba română nu influenţează curricula.

Ignorarea unor principii în generarea unui canon: al vârstei autorilor şi al reflectării identităţii naţionale, având în vedere că ne-am oprit la generaţia 60. Se pune întrebarea cât este de actual şi cum poate fi completat acest canon?

Oportunităţi:

- Regândirea canonului şcolar, în urma consultărilor tuturor părţilor implicate în actul instructiv-educaţional: membri CNC, profesori, elevi etc.;
- Actualizarea listei autorilor canonici, prin asumarea rolului generaţiilor contemporane pentru definirea în ansamblu a literaturii române.

Ameninţări:

- Conservatorismul unor poziţii a membrilor CNC;
- Lipsa de atenţie acordată de aceştia vocilor din preuniversitar în ceea ce priveşte nevoia unei schimbări sau mai exact a unei completări a listei autorilor canonici;
- Ascensiunea dezinteresului pentru actul lecturii.

Câteva observaţii privind canonul curricular literar

1. Principiul listei incomplete – doar canonul şcolar lărgit permite cuprinderea unor autori si texte care figurează în *Sugestiile metodologice*, cu rol în a acoperi teme, curente, ideologii, orientări, specii literare si în a stimula plăcerea lecturii;

2. Este evidentă necesitatea ameliorării şi completării actualului canon literar (curricular), care se arată deficitar atât pentru mine ca profesor şi filolog, cât şi pentru elev, care ar trebui să fie informat (şi nu numai) cu privire la fenomenul literar românesc până în contemporaneitate. Nu se regăsesc generaţiile '70, şi '80.

3. Numărul redus de scriitori care intră în canonul şcolar precum şi cerinţele standard legate de aceştia pentru promovarea examenelor favorizează plagiatul.

3. Ar trebui să se ia mai mult în considerare de specialişti faptul că, deşi îi este subordonat, canonul şcolar contribuie la impunerea celui critic.

4. Ar fi necesar ca înşişi elevii să cunoască şi să-şi asume semnificaţia termenului de canon literar. Duritatea canonului generată de listarea celor 17 determină plagiat în rândul elevilor care, uneori nici nu cunosc ce înseamnă un autor canonic.

Concluzii

Ceea ce am vrut să prezint în această lucrare este relaţia mistuitoare a canonului impus de către critici şi de către curriculum cu acela „dorit" de elevi, ba chiar şi de profesori. Şi eu am momente în care mă gândesc că este aproape o nedreptate că Mircea Eliade sau Hortensia Papadat-Bengescu nu se regăsesc în „lista" celor 17.

Scanned with CamScanner

Întrebări propuse pentru o dezbatere

1. Cât de actual este canonul curricular?
2. Credeţi că elevii ştiu, în general, ce înseamnă un autor canonic?
3. De ce propunem spre studiu aprofundat mereu aceleaşi texte? Scriitorii canonici nu au publicat numai *Iona, Testament, Morometii, Moara cu noroc?*
4. Este de mirare ca elevii printează analizele literare de pe internet?
5. Credeţi că ar trebui să intre în discuţie şi canonul propus de elevi sau de profesori?
5. Cât de interesantă ar fi o dezbatere între elevi şi vocile de autoritate care impun canonul?
6. Aţi organizat o întâlnire între elevi şi critici?

Anexă

Întrebaţi elevii din clasa a XII-a de la Colegiul Naţional *Grigore Moisil,* Colegiul Economic Viilor şi Colegiul Naţional *Spiru Haret* din Bucureşti „De ce credeţi că aceşti autori (urmează lista) sunt canonici?" şi „De ce îi studiaţi?" majoritatea au folosit structuri ce exprimă probabilitatea: *poate* şi *pentru că, probabil, nu ştiu prea bine, dar cred...*

Iată câteva răspunsuri:

„Presupun că îi studiem pentru că aşa impune legea";

„Ar fi mai bine să studiem literatură universală. Mi-ar plăcea mai mult";

„deoarece aceasta este programa şcolii gândită de cei de sus;

„pentru că sunt simbolurile României";

„Ei sunt punct de plecare pentru învăţarea copiilor şi dezvoltarea lor. Operele lor au ajuns la sufletul poporului, iar acesta a crescut prin ei. Sunt cei mai buni, normal că au fost folos şi ca modele, chiar dacă stilul le este diferit."

„pentru că subiectele pentru Bac se fac din ei";

„Sunt canonici pentru că prin scrierile lor au făcut istorie şi au reprezentat ţara în întreaga lume, făcând-o cunoscută."

„pentru că au diferite viziuni despre lume. De exemplu, pentru Bacovia, viaţa = tristeţe, negru, depresie, damnare. Ne face şi pe noi să ne dăm seama de cât de crudă şi fără scăpare este viaţa.

La întrebările: „Pe cine ai exclude din lista celor 17?", „Pentru cine ai opta în schimb?" câţiva elevi au dat nişte răspunsuri surprinzătoare:

„În primul rând pe Nichita Stănescu, nu-mi place că este prea ambiguu şi nu înţeleg de ce trebuie să acceptăm o anume interpretare, eu înţeleg mereu altceva, dar G. Călinescu şi Marin Preda sunt ok. Aş opta pentru Mircea Eliade. [...]"

„L-aş exclude pe Eminescu, mi se pare uneori prea uniform... Aş vrea să studiez poeţi contemporani, postmoderni."

„Ion Barbu, ştiţi şi dumneavoastră de ce... Haideţi, fiţi sinceră, înţelegeţi toată poezia lui? Pe mine mă enervează că trebuie să-l citesc. Prea mulţi poeţi canonici... Aş opta pentru Mircea Eliade... Ar fi trebuit să fie primul pe listă..."

„Nu aş exclude niciun scriitor din listă, deşi programa mi se pare foarte greu de parcurs. Consider că aceşti scriitori sunt canonici, fiindcă operele lor constituie adevărate valori ale literaturii şi au marcat perioada în care au trăit ori au impus chiar, un nou curent literar. Limbajul artistic şi modul în care este folosit creează opere măreţe, ce merită cunoscute şi înţelese. Aş adăuga pe Cella Serghi, dar nu sunt sigură că şi-ar avea locul aici. Aş vrea totuşi să se aleagă drept canonică şi o femeie autor. Am văzut că Hortensia Papadat-Bengescu are critici bune... dar chiar nu sunt în măsură să mă pronunţ."

Scanned with CamScanner

MIRCEA ELIADE, SCRIITOR DE CANON ŞCOLAR

Dorina Ghidion, Angelica Cârloanţă
Colegiul Naţional *Dragoş Vodă,* Câmpulung Moldovenesc

I. Canonul. Repere teoretice

Canonul este, la origine, un termen religios, care are sensul de „normă, regulă de conduită bisericească; tipic". Figurat, se consemnează sensul de „suferinţă, chin". În *DEX*, se aduc, printre altele, următoarele explicaţii: „regulă care face parte dintr-un ansamblu de procedee artistice specifice unei epoci; p.ext., regulă rigidă, formalistă."(1998).

În *Dicţionarul de estetică generală* (1972) găsim o altă definiţie: „normă caracteristică artei anumitor epoci, care prescrie obligaţia creatorului de a respecta cu stricteţe anumite proporţii, tehnici de compoziţie, modalităţi iconografice."

Deducem din aceste definiţii ale canonului că acesta vizează, pe lângă domeniul religios, în primul rând, pe acela al esteticului, putându-se extinde însă şi în sfera istoricului şi a ideologicului.

Dacă la noi se vorbeşte îndeobşte despre o pluralitate de *canoane* – un *canon* al clasicismului, altul al romantismului, al modernismului/tradiţionalismului, neomodernismului, postmodernismului ori subvariante ale acestora –, pentru Harold Bloom nu există decât un *canon unic,* fundamentat pe principiul esteticului: „Valoarea estetică este, prin definiţie, generată de o interacţiune între artişti, o influenţare care înseamnă întotdeauna interpretare [...]. Orice valoare care rezistă se constituie printr-un proces de influenţă interartistică, ce cuprinde componente psihologice, spirituale şi sociale, *elementul definitoriu* rămânând însă *cel estetic*"[1]. El se manifestă pentru a impune „limite, standarde şi măsuri "[2], după acelaşi autor.

În viziunea lui Harold Bloom, *canonul* poate fi considerat un „catalog de autori acceptaţi", „o chestiune de alegere între texte aflate în continuă competiţie pentru supravieţuire, indiferent cum am privi alegerea lor: ca fiind făcută de grupuri sociale, instituţii de învăţământ şi tradiţii critice dominante sau [...] de autori mai noi, care se simt aleşi de către anumite figuri ancestrale."[3]

Privit dintr-o altă perspectivă, *canonul* poate fi înţeles ca o relaţie instituită între cititor şi scriitor, identificându-se în acest caz cu „Arta Memoriei în forma ei literară"[4]. Doar „sinele individual"poate favoriza înţelegerea valorii estetice. Acesteia i se alătură, în mod fericit, *originalitatea, caracterul reprezentativ pentru specificul naţional sau pentru o anumită epocă, importanţa în cadrul unui anumit gen, stranietatea, anxietatea influenţelor.* Originalitatea presupune situarea în afara oricărei convenţii şi a tradiţiei literare. Stranietatea ar putea fi echivalată cu originalitatea frapantă şi radicală, inexplicabilă, surprinzătoare. Bloom leagă *influenţa* de realitatea *competiţiei* şi *contaminării.* El crede că *anxietatea influenţei* apare atunci când opera literară este un produs al creaţiilor anterioare.

---

[1] Harold Bloom , *Canonul occidental,* Grupul Editorial Art, trad. D. Ungureanu, p. 51.
[2] *Ibid.,* p 61.
[3] *Ibid.,* p. 47.
[4] *Ibid.,* p. 44.

Scanned with CamScanner

Iar acest lucru reprezintă o *fatalitate,* nu o opţiune: „Orice operă literară importantă este o lectură creativ-deviată şi, prin urmare, o răstălmăcire a unui text precursor (sau a mai multora)"[5]. *Influenţa* este concepută ca *intertextualitate activă* şi *anxioasă,* ea reprezentând *liantul canonic* necesar între „marii înaintaşi şi marii urmaşi"[6].

Harold Bloom acordă întâietate scriitorilor, creatorilor, negând autoritatea criticilor, chiar a celor mari, de a modifica ori extinde canonul. Aşadar, prioritară, în alcătuirea canonului, este *calitatea estetică/excelenţa artistică* ale cărei repere sunt „acuitatea cognitivă, forţa lingvistică şi puterea de invenţie"[7].

Referindu-se la pătrunderea în canon, scriitorul american afirmă că acest soi de „bătălii" nu se pot desfăşura decât pe tărâm estetic: „În canon se poate pătrunde doar prin forţă estetică, construită în principal dintr-un amalgam de stăpânire a limbajului figurativ, originalitate, putere cognitivă, cunoştinţe şi exuberanţă în stil"[8]. Atrăgând atenţia că extinderea canonului poate reprezenta o cale de distrugere a acestuia, Bloom admite că acesta se şi poate deschide, dar nu forţat, din exterior, ci numai în virtutea unor valori estetice. (Este cazul literaturilor din Europa de Est, rămase *neomologate, nefructificate.*[9])

Vorbind despre canonul estetic, Mircea Martin îi subliniază complexitatea şi o susţine prin identificarea a două feţe ale acestuia: *canonul literar-creativ* şi *canonul teoretic şi critic.*[10] Astfel, canonul nu presupune doar lista de opere, ci şi criteriile, principiile după care acestea au fost alese. Mai mult, nu trebuie omise interpretările la care aceste opere au fost supuse în cursul timpului, căci „aşa cum există un corpus de texte literare canonice, există şi unul de comentarii critice aferente."[11]. Critica joacă un rol extrem de important nu numai în constituirea unui strat modern al canonului, ci şi în revizuirea periodică a fondului clasic, în sensul de punere în discuţie a unor interpretări critice: „Împrospătarea stratului clasic are loc prin înnoirea exegezei, prin descoperirea unor perspective critice inedite."[12]. Alăturându-i-se lui Bloom, Mircea Martin susţine *caracterul paradoxal* al canonului. Astfel, în ciuda unor variate forme de manifestare, canonul se caracterizează prin unitate. Pe de altă parte, el se constituie din ceea ce e *diferit, insolit, excepţional.* O idee importantă este aceea că orice canon implică o autoritate, că el se aplică de sus în jos în baza criteriilor deja menţionate. Canonul nu este imuabil, nu împiedică evoluţia, ci îi impune anumite repere valorice.

Iniţial, canonul a presupus „alegerea cărţilor pentru instituţiile de învăţământ.". Se justifică prin întrebări de felul: „Ce ar trebui să citească cel care încă mai doreşte să o facă, în acest moment al istoriei?", din moment ce „viaţa abia ne mai ajunge pentru a citi doar o selecţie a marilor autori..."[13]. Se înţelege că predarea în şcoli trebuie să fie cât mai selectivă, să pună accentul pe valoare, pe reprezentativitate, numai astfel putându-se forma cititori avizaţi. Canonul este tangibil numai în versiunea lui curriculară, şcolară şi universitară.

---

[5] *Ibid.*, p. 15.
[6] *Ibid.*, p. 20.
[7] *Ibid.* ,p. 26.
[8] *Ibid.*, p. 55.
[9] Mircea Martin, *Prefaţă* la *Canonul occidental* de Harold Bloom, p. 27.
[10] Mircea Martin, *Despre canonul estetic,* în „România literară", 2000, nr. 5.
[11] *Ibidem,* p. 16.
[12] *Ibidem,* p. 16.
[13] Harold Bloom, *Canonul occidental,* Grupul Editoria Art, trad. D. Ungureanu, p. 43.

Scanned with CamScanner

Supracanonul estetic trebuie să se regăsească, aşadar, în *canonul curricular/didactic*. Acesta din urmă nu trebuie să fie o simplificare a celui dintâi şi nici o lărgire a sa.Nu se pot alcătui sub presiunea politicului sau a unor ideologii, curente de moment. Activitatea didactică este influenţată, în primul rând, de programa şcolară, de lista autorilor canonici, în funcţie de care profesorul alege manualul potrivit, ţinând cont de potenţialul elevilor săi. Şi în acest caz, trebuie să funcţioneze ideea de autoritate, care se aplică de sus în jos. Nici *canonul curricular* nu este rigid, închis, presupunând, la rîndul său, evoluţia, în baza aceluiaşi criteriu estetic. Şi în această situaţie, există o relaţie specială între cititor şi opera canonică, cei în măsură să impună norma trebuind să ţină cont de opiniile/criticile/propunerile acelora care o aplică.

II. Receptarea lui Mircea Eliade în critica noastră literară

În genere, se consideră că în literatura română s-au desfăşurat patru „bătălii canonice", conduse de mentorii vremii: prima a avut ca organ de presă revista „Dacia Literară" şi s-a desfăşurat sub îndrumarea lui Mihail Kogălniceanu, reuşind să impună criteriul specificului naţional în literatură; a doua, în epoca junimistă, a promovat prin paginile revistei „Convorbiri Literare", autonomia esteticului, sub influenţa lui Titu Maiorescu, alături de care s-au aflat Eminescu şi Caragiale; în perioada interbelică, Eugen Lovinescu a apărat autonomia esteticului împotriva tendinţelor naţionaliste ale scriitorilor tradiţionalişti, fără să vadă totuşi în principiul estetic un termen fix, *mutaţia valorilor estetice* fiind cerută de „însăşi variaţia sensibilităţii estetice a epocei"[14], conform legii sincronismului; iar George Călinescu a confirmat primatul esteticului în a sa *Istorie a literaturii române...*"; ultima confruntare a avut loc în plin comunism, Eugen Simion şi Nicolae Manolescu aflându-se în fruntea criticii estetice a acestor ani şi având forţa să consacre neomodernismul. În fine, se poate vedea cu uşurinţă conflictul tensionat din ultimii ani dintre postmodernişti şi neomodernişti, primii încercând să-şi facă loc în canon, în detrimentul celor din urmă. *Istoria critică a literaturii române*, publicată în 2008 de către Nicolae Manolescu, considerată, pe bună dreptate, o *istorie canonică* a literaturii noastre, vine să reafirme autoritatea esteticului în epoca actuală.

Discutarea canonului, redefinirea acestuia sunt impuse, după Harold Bloom (*Canonul occidental),* atât de manifestarea unor tentative „decanonizatoare", cum ar fi *deconstrucţionismul, feminismul, multiculturalismul*, cât şi de încercarea de „extindere" a lui. La noi, s-ar putea vorbi şi de perpetuarea criteriului ideologic în alcătuirea ierarhiilor, precum şi de încercările de a forţa intrarea în canon. Atacul anticanonic vizează scara valorică tradiţională şi etalonul pe care se fondează , calitatea estetică. O calitate care nu se poate susţine dacă nu este confirmată prin dobândirea de perspectivă.

După Mircea Martin, extinderea canonului n-ar trebui să conducă la „distrugerea" lui, aceasta fiind, dimpotrivă, o probă a „deschiderii" sale. Prin urmare, lărgirea canonului nu poate fi respinsă, dacă se respectă întemeierea acestuia pe valoarea estetică.

Aşa cum la baza canonului occidental se află W. Shakespeare, la temelia canonului literar românesc se află Mihai Eminescu, o importantă forţă iradiantă, căruia trebuie să i se recunoască poziţia de „poet naţional".

Canonul didactic actual cuprinde o listă de 17 scriitori din trei perioade literare: clasică, modernă şi contemporană, cu „centrul de greutate " în epoca interbelică . Din păcate, din ea

[14] Eugen Lovinescu, *Critice*, vol. I, Editura Minerva ,Bucureşti, 1979, p. 10.

Scanned with CamScanner

au fost omişi scriitori de valoare, precum: Al. Macedonski, promotor al modernismului, prozatoarea H.P. Bengescu, scriitorii avangardişti – Tr. Tzara, B. Fundoianu, I. Voronca – şi, nu în ultimul rând, scriitorii din diaspora, ca M. Eliade, E. Ionescu, Emil Cioran ş.a. Toate acestea sunt nume de prestigiu, care ar oferi „o legitimare nu numai naţională, ci şi internaţională"[15]. Unele dintre ele sunt integrate în *Canonul occidental* al lui Bloom ca făcând parte din alte literaturi, desigur prin şansa scrierii în limbi de circulaţie universală.

Una dintre personalităţile româneşti cele mai cunoscute în planul culturii universale este Mircea Eliade, istoric al religiilor, orientalist, etnolog, sociolog, folclorist, teoretician al miturilor, eseist, nuvelist, romancier, memorialist, comparabil, prin enciclopedismul său, cu Dimitrie Cantemir, B.P. Hasdeu, N. Iorga. Dacă neintegrarea lui Eliade în *Canonul occidental* al lui Bloom se explică prin faptul că românul şi-a scris opera beletristică în limba sa maternă, subestimarea acesteia în critica noastră literară nu are niciun fel de motivaţie. Interzisă în anii „obsedantului deceniu" din motive ideologice, opera lui Eliade este recuperată, încetul cu încetul, începând cu 1969. Scriitorul se menţine în atenţia publică, provocând frecvente dispute, din motive ideologice şi politice, străine sferei esteticului. I se reproşează ataşamentul său faţă de profesorul Nae Ionescu şi creditul acordat mişcării legionare în faza ei incipientă, de „revoluţie spirituală şi creştină". Fără să fie ignorat, de cele mai multe ori, prozatorul Mircea Eliade nu a fost apreciat la adevărata sa valoare. Întâmpinările critice din anii '30-'40, aparţinând lui E. Lovinescu, Pompiliu Constantinescu, Şerban Cioculescu, Vladimir Streinu sau Tudor Vianu, au menţionat valoarea câte unei opere, fără să intuiască forţa epică a scriitorului, deşi, în această perioadă, el a publicat un număr impresionant de romane: *Isabel şi apele diavolului* (1930), *Maitrey i*(1933), *Întoarcerea din rai* (1934), *Lumina ce se stinge* (1934), *Şantie r*(1935), *Huliganii* (1935), *Domnişoara Cristina* (1936), *Şarpele* (1937), *Nuntă în cer* (1938), *Secretul doctorului Honigberger* (1940).

Opiniile critice ale vremii oscilează între elogii entuziaste şi contestări vehemente, cel mai adesea cu substrat ideologic. Colegul său de generaţie, Mihail Sebastian, crede în talentul literar al lui Eliade şi anticipează rolul acestuia în dezvoltarea ulterioară a prozei româneşti: „*Maitreyi* este un miracol împlinit [...]. E neîndoios că istoria literară românească va păstra cartea aceasta pentru nenumărate argumente de ordin artistic. [...] Mircea Eliade deschide romanului românesc ţinuturi umane noi, îi aduce, prin ferestre brusc deschise, un alt cer, o altă lumină, alte culori, de o intensitate până la el neştiută, psihologii, siluete, drame şi momente, care nu creează numai un mare scriitor, dar inaugurează un alt drum în arta noastră literară.".[16]

Aceeaşi convingere o are şi Pompiliu Constantinescu, pe care o împărtăşeşte într-un stil la fel de elogios: „*Maitreyi* este una dintre acele cărţi cu destin de miracol în cariera unui scriitor şi chiar a unei generaţii. Se va cita romanul d-lui Eliade, în istoria noastră literară, ca un moment de graţie al autorului [...]."[17].

Pompiliu Costantinescu abordează romanul din perspectiva problematicii sale erotice, oferind o definiţie metaforică a operei : „*Maitreyi* rămâne cartea de căpătâi a îndrăgostiţilor

[15] Dumitru Chioaru, *ALGCR*, Craiova, 2009.
[16] Mihail Sebastian, *Mircea Eliade:Maitreyi*, în „Jurnal de epocă", Fundaţia Naţională pentru Ştiinţă şi Artă, Bucureşti, 2002.
[17] Pompiliu Constantinescu, *Mircea Eliade:Maitreyi*, în *Scrieri*, vol. II,Editura pentru Literatură, pp.499-503.

Scanned with CamScanner

de dragoste, poemul adolescenţei, în primul rând al acelei adolescenţe specifice veacului nostru, incitat de evadare şi exotism."[18].

Romanul *Maitreyi* se bucură de recunoaşterea lui Şerban Cioculescu, care îl consideră „nu numai un punct culminant în evoluţia talentului d-lui Mircea Eliade, ci un moment care va marca evoluţia romanului românesc."[19].

Reacţiile atât de surprinzătoare pe care le-a provocat în epocă apariţia acestui roman poate că sunt cel mai bine ilustrate de către Eugen Ionescu, care exprimă în volumul său de eseuri, *Nu,* două puncte de vedere radical diferite: „Toţi cei ce l-au acuzat şi-l vor acuza de preromantism şi facilitate sunt incapabili, în fond, să surprindă esenţa noului, ceea ce e diferit în romanul lui Mircea Eliade."[20]. Într-o altă cronică la roman, tot el îi neagă valoarea: „[...] un roman facil, în genul romanelor franţuzeşti sentimentale şi de duzină pe care, nu e mult de atunci, le repudia indignat."[21].

În *Istoria literaturii române contemporane,* Eugen Lovinescu apreciază activitatea multilaterală a lui Eliade, rolul de lider de generaţie, însă nu-i recunoaşte talentul epic şi nu-i intuieşte locul în cadrul literaturii române: „În cadrele mişcării culturale din ultimii zece ani, Mircea Eliade a avut rolul de animator al *generaţiei sale*, în care şi-a amestecat atât de mult febrila-i şi multilaterala-i activitate încât, dacă n-a inventat-o, i-a dat cel puţin conştiinţa existenţei. [...] Ajunse la o amploare aproape profesională, legăturile lui cu literatura, singurele în discuţie, par totuşi numai sporadice şi în intenţia vădită a unui diletantism, a unei concesiuni făcute silnic gustului public pentru forma romanului [...]. Maitreyi, poem de iubire, în nicio legătură cu epica, de o puritate de sentiment, de exaltare lirică, de o pastă atât de fină şi atât de ciudată a eroinei, în decorul unui peisagiu inedit. E tot ce a scris Mircea Eliade, nu mai bun – în ordinea creaţiei literare – , ci mai unitar şi mai inalterat de intenţii ideologice..."[22].

La fel de puţin entuziastă este şi critica lui Ov.S. Crohmălniceanu care afirmă: „Epica scriitorului e o prelungire directă a eseisticii sale. Romanele lui sunt, cel puţin la început, nişte *jurnale,* menite să înregistreze, fără nicio veleitate literară, trăiri intelectuale abisale.". Tentat să găsească, în prozele lui Eliade, un substrat ideologic, criticul nu apreciază nici naraţiunile sale fantastice, cărora le reproşează lipsa de „imaginaţie poetică", deşi le recunoaşte „intuiţia misterului" şi „darul evocării". În schimb, aprobă „remarcabila prospectare a lumii interioare, înspre aceste zone-limită de ordin abisal".[23].

În *Istoria literaturii române de la origini până în prezent (1941),* G. Călinescu nu-l aşază pe Mircea Eliade în categoria scriitorilor importanţi, îi neagă originalitatea, considerându-l „cea mai integrală (şi servilă) întrupare a gidismului în literatura noastră". În schimb, formulează câteva aprecieri favorabile despre romanul *Maitreyi*: „...văzut de departe, apare ca o singură ţâşnire epică, deşi e făcut în fond din sfărâmături analitice." şi „Mircea Eliade a îmbogăţit literatura română cu o viziune nouă, scriind întâiul roman exotic

[18] Perpessicius, *Maitreyi,*apud Mircea Handoca, Dosarul Mircea Eliade, vol.III, Editura Curtea veche,Bucureşti 2000., pp. 13-17.
[19] Şerban Cioculescu, *Maitreyi,ibidem.*, pp. 30-34.
[20] Eugen Ionescu, *Nu,* Editura Humanitas, Bucureşti, 1991, pp. 122-138.
[21] *Ibidem.*
[22] E. Lovinescu, *Istoria literaturii române contemporane,* Editura Minerva, Bucureşti, 1981, pp. 296-298.
[23] Ov.S. Crohmălniceanu, *Literatura română între cele două războaie mondiale,* Editura Minerva, Bucureşti, 1972. pp. 485-489.

Scanned with CamScanner

în adevăratul înţeles al cuvântului."[24]. Şi totuşi criticul, care a dovedit bune intuiţii în cazul atâtor scriitori, nu a remarcat valoarea lui Eliade nici în cazul prozei sale fantastice: „Ceea ce-i lipseşte lui M. Eliade e talentul literar, credibilitatea onirică, inefabilul lingvistic. Supărător e mereu acel mediu internaţional în care se petrece acţiunea ."[25]. Se impun câteva întrebări în legătură cu aceste remarci severe ale istoricului literar: să fie o replică la negativismul juvenil al lui M. Eliade, autorul unui articol incendiar la adresa lui N. Iorga, suspiciunea de a vedea în prozele lui Eliade expresia unei ideologii condamnabile, absenţa unei viziuni integratoare a operei scriitorului? După cum se vede, obiecţiile care i se aduc nu sunt de ordin estetic.

Aflată sub influenţa lui G. Călinescu, critica anilor '60-'70 a preluat şi a menţinut o asemenea imagine, iar dacă i-a apreciat unele componente ale operei „tot nu l-a promovat în primul rând al prozatorilor autohtoni."[26].

Unul dintre cele mai importante romane ale lui Eliade, poate chiar capodopera sa, *Noaptea de Sânziene*, nu este recunoscut la adevărata sa valoare, în cadrul literaturii române. În schimb, romanul, publicat mai întâi în Franţa, s-a bucurat acolo de o binemeritată recunoaştere din partea unor critici importanţi străini: „În cele peste 650 de pagini ale romanului, mişună o lume întreagă ca în marile romane ale secolului trecut [...] această libertate de construcţie nu schimbă esenţialul, adică bogăţia şi densitatea romanului. Există în el o strălucire a evocării ce ne poate duce cu gândul la marii romancieri ruşi..."[27]. „Bine cunoscutul filozof român se dezvăluie aici drept un mare romancier, căruia nu-i putem nega existenţa unei forţe balzaciene şi, în acelaşi timp, a unei tendinţe ideatice, aşa cum se manifestă la anumiţi autori germani, de pildă Thomas Mann..."[28].

Spre deosebire de romane, nuvelistica scriitorului a fost mai bine primită, cele două ediţii, din 1969 şi din 1981, readucându-l pe prozator în conştiinţa publicului şi a criticii româneşti. Sorin Alexandrescu realizează o introducere în opera lui Mircea Eliade, în care analizează resorturile fantasticului şi argumentează originalitatea scriitorului: „Originalitatea lumii lui fantastice îmi pare a consta în seninătatea ei, în absenţa tragicului, a damnării, a catastrofei finale, a obsesiilor şi a spaimelor de orice fel."[29].

Unul dintre criticii seduşi de fantasticul eliadesc este Nicolae Manolescu, care, într-un articol din „România literară", afirmă într-un stil asemănător cu al criticilor interbelici: „Poate că misterul cel mai mare este, în aceste povestiri pline de toate misterele, acela al artei literare; stă în puterea ei să ne încânte, să ne tulbure, să ne transforme în nişte copii fermecaţi şi entuziaşti, cu ochii strălucind de bucurie..."[30]. Tot Nicolae Manolescu realizează, în *Arca lui Noe*, o analiză profundă a romanului *Maitreyi*, relevând ideea de *joc*, de ritual al dragostei, de absolut al pasiunii.

Este demnă de luat în considerare, neputând fi suspectată de absenţa obiectivităţii, abordarea Monicăi Lovinescu: „Mircea Eliade a ocupat de la început în literatura română un loc

---

[24] George Călinescu, *Istoria literaturii române...*, Editura Minerva, Bucureşti, 1982, pp. 956-958.
[25] *Ibidem*, p. 959.
[26] Ion Bogdan Lefter, *Scurtă introducere la nuvelistica lui Mircea Eliade*, prefaţă la *În curte la Dionis*, Editura Tana, 2005, p. 6.
[27] Robert Kanters,în *La Tour Saint Jacques*, Paris, 1956, nr. 3, p. 36, apud *Mircea Eliade...*,Editura Recif, 1993.
[28] Andre Therive, în *Tivarol*, Paris, 1956, apud *Mircea Eliade...*,Editura Recif, 1993.
[29] Sorin Alexandrescu, *Studiu introductiv* la vol.*La Ţigănci şi alte povestiri*, Editura pentru literatură,1969, p. XLX.
[30] Nicolae Manolescu, *Sărbătoarea povestirii*, în „România literară",1981, nr. 31, p. 9.

Scanned with CamScanner

aparte: izvoarele sale de inspiraţie nu erau comune celorlalţi romancieri. [...] N-am înţeles nici până azi de ce lui G. Călinescu i se pare atât de evidentă influenţa gidiană în romanele lui Mircea Eliade. [...] La Mircea Eliade izvoarele sunt mărturisite, de ce să le căutăm aiurea decât acolo unde le recunoaşte el însuşi? Într-un peisaj ca acela al României dintre cele două războaie, în care scriitorii se întrebau, se mirau şi creau în acelaşi pas cu scriitorii occidentali, Mircea Eliade îşi face un loc aparte, îndreptându-şi privirile şi aiurea. Ceea ce s-ar putea numi *ispita indiană* se oglindeşte în creaţia sa literară printr-un univers de semne, în care fantasticul dobândeşte proporţii noi."[31].

Reeditarea prozelor lui Eliade de după 1990 nu a mai produs acelaşi efect. Scriitorul a fost recunoscut doar ca un bun nuvelist, fără să acceadă în rândul marilor prozatori. Între criticii care-i susţin valoarea în mod constant se află Sorin Alexandrescu, S. P. Dan, Mircea Handoca, Marian Papahagi, G. Dimisianu şi, nu în ultimul rând, E. Simion. Aceştia au în vedere întreaga activitate a lui Eliade, tot ce a scris, privindu-i opera ca pe un tot unitar, în care cunoaşterea ştiinţifică fuzionează cu creaţia litarară, fără ca aceasta din urmă să fie o tentativă de a demonstra sau populariza ideile istoricului religiilor sau ale teoreticianului mitului.

În *Dicţionarul general al literaturii române*, Eugen Simion reuşeşte să creeze o imagine complexă a personalităţii şi operei lui M. Eliade, redându-i, fără intenţia de a stabili ierarhii, locul cuvenit în cadrul culturii şi literaturii române. Reuşind să fie mult mai obiectiv decât confraţii săi, E. Simion limpezeşte implicaţiile ideologice din activitatea lui Eliade, prin citate din publicistica acestuia („Ce căutăm noi la dreapta sau la stânga, n-am înţeles niciodată. Cum putem noi imita hitlerismul care persecută creştinătatea sau comunismul care incendiază catedralele..."[32]) şi din *Jurnal.* Criticul atrage atenţia asupra romanului *Nuntă în cer*, pe care îl consideră „cel mai bun roman al său"şi asupra *Nopţii de Sânziene,* un roman iniţiatic, de idei, de o mare densitate epică, pe care îl include, alături de *Nuvele*, în *ciclul naraţiunii mitice.* Naraţiunile realiste, ca *Întoarcerea din rai, Huliganii* ş.a. au rolul de a introduce la noi o problematică „de tip existenţialist", manifestată printr-un „sentiment de criză totală a valorilor morale şi intelectuale"[33]. E. Simion acordă un rol important în opera lui Eliade *compartimentului confesiv,* reprezentat de scrieri precum: *Şantier, Amintiri, Memorii, Fragmente de jurnal, Proba labirintului,* în care distinge două modele de literatură diaristică – „modelul Leautaud", caracterizat prin *spontaneitate* şi *indiscreţie* (*Şantier)* şi „modelul Jünger", al cărui specific îl reprezintă redactarea îngrijită, în vederea unui cititor exigent (*Jurnal).*

Dacă *Dicţionarul...* lui Eugen Simion nu realizează ierarhii valorice, *Istoria critică* ...a lui N. Manolescu se vrea o *istorie canonică* a literaturii noastre. Deşi nu poate să-l ignore pe Mircea Eliade, N. Manolescu îi rezervă doar un loc marginal în contextul literaturii noastre interbelice, alături de scriitori ai generaţiei '27, la rândul lor de mare valoare, ca romancieri, dramaturgi ori eseişti. S-ar fi cuvenit ca această personalitate de recunoaştere mondială să fie privită în totalitatea activităţii şi creaţiei sale literare, ca G. Călinescu, de pildă. În dezacord cu acuzaţia de „servilism" faţă de gidism adusă de acesta, el recunoaşte asumarea *papinismului.* De asemenea, criticul consideră operele de factură existenţialistă

[31] Monica Lovinescu, *Unde scurte*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1990, pp. 112-114.
[32] Mircea Eliade, *Credinţa*,1934, apud. E. Simion, *Dicţionarul general al literaturii române*,Bucureşti, 2005, p. 23.
[33] E. Simion, *Dicţionarul general al literaturii române*, Editura Univers Enciclopedic,Bucureşti, 2005, p. 26.

Scanned with CamScanner

drept *romane cu teză,* lipsite de valoare estetică, sub nivelul romanelor lui Nicolae Breban. *Noaptea de Sânziene* e considerat un eşec, negându-i scriitorului „darul de a crea viaţă şi încă pe planuri mari". Se pare că N. Manolescu preia paradigma impusă cândva de G. Călinescu: „Eliade împărtăşea de mult această concepţie despre roman, pe care a criticat-o G. Călinescu.".[34] Şi mai curios este că Manolescu nu observă o calitate frapantă a lui Eliade, fantezia creatoare: „Eliade n-are, în fine, imaginaţie de romancier".[35]. De asemenea, reproşează că nu află la prozator expresia obiectivă, iar în privinţa romanului *Nuntă în cer* afirmă că este „unul din romanele lizibile" al cărui farmec constă în „desuetudinea (şi tematică, şi stilistică)."[36]. În materie de roman, singura lui realizare este, în opinia sa, *Maitreyi.* Mult mai bine apreciată este nuvelistica scriitorului a cărei capodoperă este *La ţigănci.* Referindu-se la *Memorii,* oprite la 1960, Manolescu conchide că „reprezintă cea din urmă şansă a lui Eliade de a se împăca cu istoria (şi literară). O şansă ratată, ca şi celelalte."[37].

În ciuda unei atât de mari oscilaţii de opinii, Mircea Eliade a pătruns în conştiinţa publicului cititor român, cu valul de reeditări de după 1990 şi este resimţit ca o personalitate evidentă a culturii şi literaturii române. După o scurtă perioadă în care Eliade s-a aflat pe lista autorilor canonici, el a dispărut, se pare odată cu începerea revizuirilor ideologice. Autorii de manuale însă nu l-au îndepărtat atât din motive estetice, cât şi din motive didactice.

III Canonicitatea lui Eliade, după criteriile lui Harold Bloom

Harold Bloom „construieşte" *Canonul occidental* pe criteriul estetic, pe care-l consideră imuabil, indiferent la gustul unei epoci, la cerinţele unui curent sau gen literar. Valoarea estetică se impune de la sine, nu prin contribuţia criticii literare sau prin publicitatea făcută unei opere literare. Calitatea estetică se recunoaşte, după el, prin „acuitatea cognitivă, forţa lingvistică şi puterea de invenţie"[38]. Acesteia i se adaugă *originalitatea, caracterul reprezentativ pentru specificul naţional sau pentru o anumită epocă, importanţa în cadrul unui anumit gen, stranietatea, anxietatea influenţelor.*

Aceste criterii ne vor ghida şi în demonstrarea canonicităţii lui Mircea Eliade.

Deşi nu se poate concepe o delimitare netă între opera ştiinţifică a istoricului religiilor, a teoreticianului mitului, opera sa memorialistică şi cea literară nu poate fi nicidecum vorba despre o demonstraţie a ideilor şi teoriilor lui Eliade prin intermediul celorlalte componente.

În formaţia intelectuală şi artistică a lui Eliade există două surse: una îl sincronizează cu spiritul veacului, prin Gide şi Joyce, iar alta îl ancorează în universal, prin interesul pentru mituri şi pentru *omul arhaic,* realizându-se *coincidentia oppositorum.* Atât componenta realistă (*Isabel şi apele diavolului, Maitreyi, Întoarcerea din rai, Huliganii ş.a.),* cât şi cea mitică, iniţiatică a prozei lui Eliade (*Domnişoara Cristina, Secretul doctorului Honigberger ş.a.)* se revendică din estetica autenticităţii şi filozofia existenţialistă. După E. Simion, Eliade vizează înnoirea romanului la nivelul autenticităţii trăirilor, al spiritualizării conflictelor.

În *Maitreyi se* remarcă tensiunea narativă, simplitatea, alternarea perspectivelor, de la consemnarea trăirilor confuze ale lui Allan, la comentariul lucid al naratorului, de la *timpul*

[34] Nicolae Manolescu, *Istoria critică a literaturii române,* Ed itura Paralela 45, Piteşti, 2008, p. 862.
[35] *Ibidem,* p. 862.
[36] *Ibidem,* p. 863.
[37] *Ibidem,* p. 869.
[38] Harold Bloom, *Canonul occidental,* Grupul Editorial Art, Bucureşti, p. 26.

Scanned with CamScanner

trăirii, la acela al *mărturisirii*. Relatarea febrilă se împleteşte cu evocarea poetică, amănuntele pitoreşti ale decorului.

Aceste proze se impun prin compoziţie, tipologie, prin densitatea ideilor şi arta descrierii (atmosfera stranie din casa familiei Lecca, serata Feliciei, moartea şi înmormântarea doamnei Anicet în *Huliganii*), prin crearea unor personaje viabile. De altfel, Pompiliu Constantinescu apreciază „controlul expresiei, ritmul interior şi uşurinţa de a utiliza mai multe tehnici spre un scop unic..."[39].

Privit de obicei ca un bun povestitor, în proza scriitorului se distinge, dincolo de un nivel prim al diegezei, unul secund, al fantasticului, un nivel existenţial, al meditaţiei filozofice, mesajul fiind întotdeauna ambiguu. În opinia lui Ion Bogdan Lefter, „povestirile care se pierd în confuzie şi misterele nedezlegate până la capăt sunt extrem de eficiente estetic, dând senzaţia de bogăţie fascinantă, entuziasmantă a sensurilor întrezărite printre rânduri."[40].

Suprapunerea scenariului realist şi a celui fantastic, a prozaicului cotidian şi a misterului, inserarea de simboluri în naraţiune creează impresia unei mari densităţi epice. Eliade creează o tipologie memorabilă, o geografie „sacră", înlocuieşte magicul cu o forţă spirituală mai complexă, miticul. Dacă în primul plan narativ evoluează oameni şterşi, insignifianţi, în plan secund se dezvoltă un scenariu simbolic, într-o lume coerentă camuflându-se mituri. Protagoniştii sunt cunoscători de semne şi purtători de mituri. Planurile se confundă, banalul cotidian se impregnează de sacru, fără ca protagoniştii să aibă conştiinţa insolitului. Pe lângă naraţiunile în care fantasticul preexistă scenariului epic, se află proze în care fantasticul se creează pe măsura povestirii, ca şi la Sadoveanu, un verb esenţial fiind acela de a „povesti". O altă asemănare este dată de faptul că naraţiunea ascunde un sens mai profund, ceea ce-i conferă valoare de parabolă, ca în nuvela *Pe strada Mântuleasa*. „Este povestirea unui şir de povestiri care se destramă, reapar, şi, iarăşi, se pierd într-un şir de alte întâmplări insolite. [...] poate fi citită şi ca o *fabulă a fabulei*, ca o lungă metaforă despre naşterea naraţiunii."[41] Ceea ce face învăţătorul Fărâmă în condiţiile improprii ale detenţiei reprezintă un act de iniţiere în tainele scriiturii şi în lectura textului literar. După cum afirmă E.Simion, „există o forţă de seducţie a naraţiunii şi ea se manifestă într-un singur sens: de la scenariul mitic spre scenariul politic, dinspre codul (limbajul) iniţiatic spre codul (limbajul) profan."[42].

Nu poate fi trecut cu vederea romanul mitic *Noaptea de Sânziene*, în care se suprapun mai multe straturi epice, mai multe serii de simboluri şi în care se desfăşoară un flux al ideilor pe un „substrat metafizic" (E. Simion), formând un discurs comparabil cu cel din *Jiquidi*, al lui N. Breban.

O altă marcă a valorii unei opere literare o constituie *stranietatea*, manifestată la Eliade prin punerea în naraţiune a unor istorii insolite, imposibil de explicat pe cale raţională, în faţa cărora personajele au reacţii neaşteptate. Căutînd un răspuns, ele oscilează între două posibilităţi, se rătăcesc prin propria memorie sau în cea colectivă (*În curte la Dionis, La ţigănci, Pe strada Mântuleasa).*

În opera lui Mircea Eliade se întâlnesc mai multe linii de forţă ale literaturii române. În primul rând, se poate susţine că scriitorul este un mare povestitor, continuator al lui Mihail Sado-

[39] Pompiliu Constantinescu, „Vremea", 1936, apud.Mircea Handoca, *Mircea Eliade*, Editura Recif, 1993, p. 39.
[40] Ion Bogdan Lefter, *Scurtă introducere la nuvelistica lui Mircea Eliade*, Editura Tana, 2005, p. 9.
[41] Eugen Simion, *Scriitori români de azi*, vol. II, Editura Cartea Românească, 1977, p. 243.
[42] Ibidem, p. 244.

Scanned with CamScanner

veanu, prin naraţiunile inserate în ramă, prin funcţiile povestirii (a se vedea asemănarea dintre *Pe strada Mântuleasa* şi *Divanul Persian*), prin harul şi plăcerea de a povesti a personajelor. O altă asemănare se poate observa în ceea ce priveşte fantasticul de factură populară, perpetuarea unor mituri şi simboluri, a unor ritualuri magice. De pildă, se face aluzie la graniţa dintre cele două lumi – în *Noaptea de Sânziene/Nopţile de Sânziene* şi *Pe strada Mîntuleasa* –, la mitul nopţii de Sânziene, al Şeherezadei, la existenţa mai multor dimensiuni temporale – *Paştile Blajinilor* – timpul istoric şi cel mitic. La nivelul artei narative, se poate vorbi despre suprapunerea unui scenariu aventurii şi suspansului, al unui strat existenţial şi al unui substrat mitic, iniţiatic.

O altă corelaţie se poate stabili între Eliade şi Eminescu, prin interesul pentru cultura şi credinţele indiene, luate ca suport al fantasticului, cum ar fi credinţa în metempsihoză, în existenţa unor planuri temporale paralele, în coexistenţa avatarurilor unui *arheu*, prin fantasticul cu suport filozofic, de idei sau prin cel ezoteric. Eliade preia aceste influeţe şi le depăşeşte. Să nu uităm că un prim strat al influenţelor este de sorginte folclorică. Scriitorul le preia, le recunoaşte sub formă de parafraze, citate incluse în propriul discurs, arhetipuri, toposuri, elemente de intratextualitate, intertextualitate şi paratextualitate (v. *Noaptea de Sânziene, Domnişoara Cristina etc.*).

La rândul său, Eliade a fost un generator de influenţe, anticipând povestirile lui Ştefan Bănulescu, romanul lui Nicolae Breban şi chiar literatura postmodernistă prin ironie, sarcasm, sete de afirmare, conştiinţa apartenenţei la o generaţie de excepţie, „revoltă şi avânt".

Privit în contextul literaturii universale, Eliade este influenţat de Gide, dar şi de Papini, Joyce, putând fi comparat şi cu Dino Buzzati (*Secretul pădurii bătrâne)*. M. Eliade este un scriitor reprezentativ pentru literatura noastră, având în vedere scrierea operelor sale doar în limba română, inspiraţia din folclorul autohton, transformarea Bucureştiului interbelic într-un spaţiu sacru, în care se oficiază mistere.

Genul de proză pe care l-a practicat l-a făcut reprezentativ pentru literatura interbelică, atât de factură modernistă (de exemplu, prin *Maitreyi),* cât şi tradiţionalistă (nuvelistica). Spontaneitatea povestirilor sale aminteşte de „starea de spirit a povestitorilor de altădată, neprofesionalizaţi".

Opera lui Mircea Eliade răspunde celui mai eficient test al canonicităţii pe care îl propune Harold Bloom –recitirea acesteia. Acest lucru îl susţine şi Ion Bogdan Lefter: „Pe scurt: un prozator de (re)citit şi (re)valorizat. Foarte sus..."[43].

IV. Canonizarea lui Eliade din perspectivă didactică

În acest capitol, demonstrăm necesitatea canonizării lui Mircea Eliade din motive didactice. Studiul limbii şi literaturii române are o contribuţie esenţială la formarea unei personalităţi autonome a elevilor, capabile de discernământ şi de spirit critic, de argumentare a propriilor opţiuni, dotate cu sensibilitate estetică, având conştiinţa propriei identităţi culturale şi manifestând interes pentru evoluţia fenomenului cultural şi pentru varietatea formelor artistice. Din aceste considerente, este oportună predarea unor opere literare aparţinând lui Mircea Eliade care ne oferă suport didactic pentru mai multe genuri de proză, specii epice, tipuri de roman, teme literare, tipologii umane.

Domeniul *literatură* este conceput cu o dominantă pentru fiecare an de studiu. La clasa a IX-a, dominanata o constituie *Literatura şi viaţa.* La acest nivel, elevii studiază trei modu-

[43] Ion Bogdan Lefter, *Scurtă introducere la nuvelistica lui Mircea Eliade*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 1981, p. 10.

Scanned with CamScanner

le: *Ficţiunea literară*, *Ficţiune şi realitate*, *Literatură şi alte arte*. Această structură permite autorilor de manuale şi profesorilor o mare diversitate de opţiuni, privind selectarea conţinuturilor, corelarea acestora, ordinea parcurgerii lor, utilizarea celor mai potrivite metode şi procedee didactice. În alegerea textelor, se ţine seama de următoarele criterii: *accesibilitatea*, în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale şi de cultură generală a elevilor, *atractivitatea*, *varietatea* genurilor, a speciilor şi a autorilor selectaţi, *volumul* de lecturi în raport cu timpul disponibil şi, nu în ultimul rând, *valoarea estetică*.

Există, aşadar, posibilitatea unei bune corelări între canonul curricular şi cel critic. Pornind de la cele menţionate mai sus, susţinem posibilitatea integrării lui Mircea Eliade în programa clasei a IX-a. Astfel, dacă se optează pentru tema adolescenţei, se poate aborda cu succes *Romanul adolescentului miop*, atât la componenta *Ficţiune literară*, cât şi la *Ficţiune şi realitate*, romanul fiind şi atractiv, şi accesibil, de dimensiuni medii, potrivit să ilustreze estetica autenticităţii. De asemenea, pentru o corectă înţelegere a raportului dintre textul literar şi cel nonliterar, se poate aborda un fragment din *Jurnalul* scriitorului sau din *Memorii*. Elevii intră în felul acesta în contact cu textul de graniţă şi cu stilul colocvial, cu scriitura specifică genului diaristic, putându-li-se cere să redacteze, la rândul lor, texte de acest fel.

O altă temă care ar putea fi discutată pe baza unei creaţii a lui Eliade o constituie *Lumi fantastice*, deoarece la Eliade întâlnim atât miraculosul popular, magic, mitic, cât şi fantasticul cult, întemeiat pe teorii şi idei filozofice. De pildă, s-ar putea studia *La ţigănci*, *Nopţi la Serampore* sau *Tinereţe fără de tinereţe*, nuvele care ilustrează arta povestirii, specificul prozei fantastice, valorificarea mitului şi care pot dezvolta apetitul pentru lectură, pot crea dependenţă de carte. Mai mult, dacă se optează pentru ultima nuvelă menţionată, se poate viziona şi filmul lui Francis Coppola, la al treilea modul, *Literatura şi celelalte arte*.

La clasa a X-a, programa este structurată pe aceleaşi domenii de conţinut ca la clasa a IX-a. Domeniul *Literatură* cuprinde două module: *Receptarea textului literar* şi *Literatură şi alte arte*. Şi în acest caz se poate vorbi despre flexibilitate în alegerea textelor ilustrative pentru curentele, genurile şi speciile literare, ca şi pentru instanţele specifice fiecărui tip de comunicare literară. Proza lui Mircea Eliade şi-ar putea găsi locul la predarea nuvelei, nefiind niciun impediment în abordarea nuvelei fantastice la acest nivel de studiu, în cazul în care nu a fost discutată o astfel de operă la clasa a IX-a.

În fine, o altă posibilitate de predare a unei opere a lui Mircea Eliade şi, poate, cea mai bună, din punctul de vedere al încadrării în sfera esteticului, o reprezintă, la clasa a XI-a, studiul de caz *Modele epice în romanul interbelic*. Astfel, romanul experienţei ar putea fi ilustrat prin *Maitreyi*, atât de citită şi de apreciată nu numai de critica litarară, ci şi de publicul larg.

În concluzie, Mircea Eliade întruneşte toate condiţiile integrării sale în canonul curricular, realizându-se o concordanţă între ierarhia criticii literare, constituite pe criteriul esteticului, cerinţele didactice, bazate pe principiul accesibilităţii, varietăţii, atractivităţii şi opţiunile elevilor, ale profesorilor şi autorilor de manuale .

Bibliografie

1. Alexandrescu, Sorin, *Studiu introductiv* la vol.*La Ţigănci şi alte povestiri*, EPL, 1969.
2. Bloom, Harold, *Canonul occidental*, Grupul Editorial Art, trad.rom.D. Ungureanu, Bucureşti, 2007.
3. Călinescu, George, *Istoria literaturii române...*, Editura Minerva, Bucureşti,1982.
4. Constantinescu, Pompiliu, *Mircea Eliade: Maitreyi*, în *Scrieri*, vol.II, EPL, 2002.

Scanned with CamScanner

5. Crohmălniceanu,Ov.,S., *Literatura română între cele două războaie mondiale*, Editura Minerva, Bucureşti,1972.
6. Eliade, Mircea, „Credinţa",1934, apud.E. Simion, *Dicţionarul general al literaturii române*, Bucureşti, 2005.
7. Ionescu, Eugen, *Nu*, Editura Humanitas, Bucureşti,1991.
8. Kanters, Robert, în *La Tour Saint Jacques*, Paris, 1956, nr.3, apud *Mircea Eliade...*, Editura Recif,1993.
9. Lefter, Ion, Bogdan, *Scurtă introducere la nuvelistica lui Mircea Eliade*, prefaţă la *În curte la Dionis*, Editura Tana, 2005.
10. Lovinescu, Eugen, *Critice*, vol.I, Editura Minerva, Bucureşti, 1979.
11. Lovinescu, Eugen, *Istoria literaturii române contemporane*, Editura Minerva, Bucureşti, 1981.
11. Lovinescu, Monica, *Unde scurte*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1990.
12. Manolescu, Nicolae, *Sărbătoarea povestirii*, în „România literară", 1981.
13. Nicolae, Manolescu, *Istoria critică a literaturii române*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2008.
14. Martin, Mircea, *Prefaţă* la *Canonul occidenta*, de Harold Bloom, Grupul Editorial Art, Bucureşti, 2007.
15. Martin Mircea, *Despre canonul estetic*, în „România literară", 2000, nr. 5.
16. Perpessicius, *Maitreyi*, apud.Mircea Handoca, Dosarul Mircea Eliade, vol.III, Editura Curtea veche, Bucureşti, 2000.
17. Sebastian, Mihail, *Mircea Eliade: Maitreyi*, în „Jurnal de epocă", Fundaţia Naţională pt. Ştiinţă şi Artă, Bucureşti, 2002.
18. Simion, Eugen, *Dicţionarul general al literaturii române*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2005.
19. Simion, Eugen *Scriitori români de azi*, vol.II, Editura Cartea Românească, 1977.
20. Thérive, André, în *Tivarol*, Paris, 1956, apud *Mircea Eliade...*, Editura Recif, 1993.

CANONUL ŞI LITERATURA ROMÂNĂ A EXILULUI
Scaunele de Eugen Ionescu

Dora Popovici
Colegiul Naţional *Silvania*, Zalău

Rolul profesorului de limba şi literatura română este acela de a-i ajuta pe elevii săi să înţeleagă un text literar/nonliterar într-un context social. Operele literare cu care elevii se confruntă trebuie să fie înţelese ca nişte simulatoare de experienţă. Voi rezuma pentru început discuţiile din presa culturală şi din mediile didactice referitoare la canonul şcolar: O primă observaţie care se impune: nu ştiu cum stăm cu canonul literar, dar constatăm dramatic că în materie de lectură, vechiul canon a fost spulberat: apar cărţi interesante în domenii neliterare, în politologie, în filozofia politică, în logica dreptului constituţional, în filosofie, teologie. Dar noi vrem răspunsuri despre autorii de texte literare. Ce s-a schimbat, totuşi? Cantitatea? N-aş zice. Calitatea? Nici atât. S-a schimbat, cu siguranţă, orizontul de aşteptare. Şi s-a schimbat receptivitatea. Mediatizarea face popularitatea scriitorului, acum, dar din ce se face valoarea autentică nu prea mai ştim; sau, dacă ştim, nu cădem de acord.

Începând cu perioada interbelică, literatura română s-a orientat spre modalităţi stilistice moderne, având o audienţă socială în creştere, a modificat treptat imaginea oamenilor asupra propriei lor experienţe cotidiene, a lărgit cadrele percepţiei şi cele ale reprezentării soci-

Scanned with CamScanner

ale. Domeniul creaţiei este acum ilustrat de opere de performanţă, de personalităţi care se bucură de prestigiul social şi de influenţă, multe dintre ele consacrate în plan internaţional (de exemplu:Lucian Blaga, Camil Petrescu, Eugen Ionescu, Mircea Eliade, Nichita Stănescu, Marin Sorescu, Marin Preda, Augustin Buzura, Nicolae Breban, Liviu Ciulei. În perioada comunistă, mulţi intelectuali români au trăit în exil, unde au creat opere valoroase, unele intrate în patrimoniul universal. Scriitori precum Mircea Eliade, Eugen Ionesco şi Emil Cioran au devenit repere ale culturii mondiale contemporane. Alături de aceştia, o serie de personalităţi ale culturii române s-au afirmat după 1945 peste hotare în diverse domenii: Ştefan Lupaşcu (logician, *Logica dinamică a contradictoriului*), George Uscătescu (estetician şi filozof al culturii), Alexandru Ciorănescu (istoric al artei, teoretician al teatrului), Alexandru Busuioceanu (teoretician al artei), Pius Servien (pseudonim al lui Piu-Şerban Coculescu, un precursor al esteticii semiotice). Lista nu este completă, acestea sunt doar câteva personalităţi necunoscute pentru tânăra generaţie, ele trebuie recuperate şi reînscrise în tabloul culturii româneşti.

După 1989, societatea românească s-a angajat pe calea unor reforme de sistem, care au generat o tensiune extrem de semnificativă nu numai în plan politic, în sistemul economic, ci mai ales în cel cultural. În perioada tranziţiei, în mediile intelectuale de la noi a avut loc o dezbatere aprinsă în legătură cu semnificaţiile termenului de „rezistenţă culturală". Adrian Marino constata: „că o democraţie autentică se bazează pe *o* „cultură de centru", având ca repere: prioritatea dată libertăţii, demnităţii individului (nu colectivităţii), o concepţie liberală, democratică, „europeană","echilibrul axiologic între valori, liberalismul, pluralismul(cu toate urmările sale), umanismul, *europeismul*, convergenţa şi chiar sinteza dintre valorile naţionale şi cele universale, raţionalismul, spiritul critic, adeziunea militantă la drepturile omului şi cetăţeanului". Numai un astfel de *model cultural* ne poate călăuzi spre integrarea reală în Europa, „aducând Europa acasă" la noi, integrând astfel normele ei de cultură şi de civilizaţie în structurile noastre sociale şi mentale.

Programele şi canonului şcolar

a. Dacă teoria literară acceptă pluralismul canonic, adică existenţa unor canoane paralele, în funcţie de epocă, paradigme,autorităţi critice, paralelismul benign prin definiţie, acela între canonul didactic şi cel „elitist", al criticii literare, s-a transformat într-un cerc vicios care alimentează orgolii şi tensiuni. În manualele şcolare intră scriitorii canonici, dar manualul omologhează doar câte un scriitor conferindu-i acestuia statut canonic. În consecinţă, ca distribuitor canonic, el devine obiect de dispută, scriitorii în viaţă zbătându-se să pătrundă într-un asemenea instrument văzut ca o modalitate de consacrare, dar care, în cel mai bun caz, nu reprezintă decât o „antecameră" a canonizării, mai ales în situaţia, frecventă de altfel, când canonul didactic e o simplă copie, uneori chiar o parodie involuntară, a canonului critic. Ieşirea din cercul acesta vicios este posibilă doar în cazul în care acceptăm observaţia că simpla prezenţă într-un manual şcolar nu canonizează pe nimeni.

b. Canonul se transmite de la o generaţie la alta şi se schimbă în funcţie de noile opţiuni estetice şi ideologice.Mă refer la canonul didactic, care este alcătuit din 16 scriitori din trei perioade: clasică, modernă şi contemporană. Canonul didactic are centrul de greutate în perioada interbelică, şi-şi dezvăluie astfel şi caracterul modern. Am remarcat însă că din actualul canon didactic au fost omişi inexplicabil scriitori de valoarea.Lipsesc mai ales cei din diaspora

Scanned with CamScanner

(Mircea Eliade, Emil Cioran, Eugen Ionesco ş.a.), care ar oferi o legitimare nu numai naţională, ci şi internaţională a literaturii române. În opinia mea, şcoala este şi trebuie să rămână o instituţie a canonului, prin cultivarea gustului estetic şi dezvoltarea spiritului critic al elevilor/studenţilor, în baza unor valori reale, adevărate, peste care nu se poate trece.

c. Lista de autori canonici este mult dezbătută atunci când vine vorba de modul în care trebuie alcătuit un manual. Trebuie să înţelegem că lista aceasta are un caracter practic şi este o soluţie de compromis. Este o recomandare de care profesorii trebuie să ţină seama, în virtutea propriei deontologii şi pregătiri profesionale.

Problema pe care o ridic acum este – satisfac autorii canonici gustul contemporan? Cum se ştie, topurile sunt relative, şi de gust, dar şi de diversitatea reacţiilor, ca şi a motivaţiilor estetice care definesc canonul unei epoci. La noi, în şcoala românească problema canonului este intens dezbatută şi întoarsă pe toate feţele, dar nu s-a ajuns încă la un acord deplin. Poate este mai bine aşa! A început de ceva vreme o campanie de traduceri din opere literare româneşti care să ne reprezinte cu succes în străinătate. E de ajuns atâta?! Legat de interpretarea termenilor de naţional/ european / global, identitatea scriitorului de literatură a devenit, la rândul ei, subiect de reflecţie teoretică. Scriitorul contemporan e prins în circuitul global al editorilor, al traducătorilor şi al agenţilor literari, preocupat în egală măsură de păstrarea unei identităţi recognoscibile pentru cititorul sau, dar şi de unicitatea propriei expresii, scriitorul se vede în ochii teoreticienilor ca un furnizor de produse literare.

Canonul literar naţional olar – ce păstrăm, ce aruncăm?

Un prilej deosebit pentru literatura română şi *canonul şcolar* l-a constituit Centenarul Eugen Ionesco – „Scriitor francez născut în Romania" sau „scriitor român de limba franceză". Vorbind despre teatrul ionescian prin termenul "absurd" se înţelege ceea ce contrazice gândirea logică, ceea ce este contrar bunului simţ, ilogicul. Intemeietorul **teatrului absurdului** este ***Eugen Ionescu*** (1909-1994), dramaturg francez de origine română; piesa sa *Cântăreaţa cheală"*, jucată la Theatre des Noctambules din Paris, în 1950, este cea dintâi lucrare dramatică de acest fel, din literatura universală. Operele ulterioare *(Scaunele, Rinocerii, Regele moare, Setea şi Foamea)* i-au adus recunoaşterea mondială. Teatrul absurd dezvoltă o idee contrară gândirii logice care nesocoteşte legile naturii şi ale societăţii. Teatrul absurd ilustrează: situaţii şi personaje nefireşti, neverosimile, are formule şocante de expresie, subiectul e diminuat(accentul se mută pe Răul din Om), personajele sunt non-eroi aflaţi între tragic şi comic, dominaţi de automatisme, se foloseşte o vorbire şi o scriere incurcată, ilogică, confuză (galimatiasul). Temele frecvente ale teatrului absud sunt: nonsensul vieţii, golul sufletesc, incapacitatea comunicării, imposibilitatea omului de a se pune cu societatea şi rigorile ei. Specii reprezentative sunt: antipiesele, farsele tragice, pseudo-drame, comedia neagră.

Poate fi recuperat Eugen Ionescu pentru literatua română care se predă în şcoală pentru a ilustra tendinţele teatrului secolului XX? Cred că da şi voi încerca să justific oprindu-mp la piesa *Scaunele.*

Piesa *Scaunele* este cea mai metafizică dintre piesele lui Ionescu, ea continuă să răscolească existenţa noastră ca oameni. Eugen Ionescu ne prezintă aici golul în care ne zbatem. Evocă o imagine a omenirii în căutarea propriei identităţi şi a unui scop care să ne justifice viaţa. Căutarea se dovedeşte iluzorie. „suntem resturile omenirii, dar cu asemenea resturi se

Scanned with CamScanner

poate face o ciorbă pe cinste", afirmă Bătrânul din piesă. Cinismul său e salvator! Ionescu a fost un descoperitor de lume(invenţie având epitetul ce defineşte teatrul său ionescian. Lumea se clarifică prin referinţă la opera dramaturgului (asemeni lui Kafka, Pirandello, Becket). Cele două personaje: Batrânul şi Bătrâna refac gesturi, vorbesc, se apropie unul de altul fără a putea niciodată găsi adevăratul leac la boala vidului care-i macină. N-au rămas decât doi şi, totuşi, cât de disperat de singuri sunt...Ei vorbesc, acumulează tentative de comunicare, dar acestea sfârşesc, eşuează iremediabil. Ceea ce pare la început un dialog, la capăt se termină mereu în izolare. Aici personajele ionesciene nu sunt resemnate, ci apar ca nişte combatanţi învinşi.Cu fiecare scenă, cu fiecare act lupta e reluată, dar înfrângerea îi aşteaptă iremediabil: "Încercaţi încă odată, eşuaţi mereu!"- sfat formulat de marele om de teatru Peter Stein.Piesa ionesciană vorbeşte despre acest optimism înfrânt, despre o speranţă la infinit anulată. Sugestiv în acest sens este şi finalul dramei, fragment studiat de elevi, prezent în Manualul de literatură română al clasei a XII-a, al Editurii Humanitas Educaţional. Acest fragment prezintă mai multe trăsături ale teatrului absurdului:

a. Un cadru neobişnuit al acţiunii: casa izolată de restul lumii şi înconjurată de ape, în care doi soţi (numiţi generic Bătrânul şi Bătrâna) îşi trăiesc ultimele zile.Acest spaţiu suficient sieşi sugerează imposibilitatea comunicării cu lumea din afară, situaţie care durează de mulţi ani, într-o existenţă lipsită de sens.

b. O situaţie neverosimilă, momentul prezentat fiind acela în care Bătrânul va transmite lumii întregi „mesajul" său, la care lucrase întreaga viaţă. Absurdul începe în clipa când aflăm că persoana aleasă pentru această seară ca să ţină o conferinţă este un Orator surdo-mut (condiţie incompatibilă cu calitatea sa). Tot absurdă este şi acţiunea: primindu-şi „oaspeţii", Bătrânul le indică locurile, în timp ce Bătrâna nu pridideşte cu adusul scaunelor.Treptat, mulţimea auditorilor devine sufocantă, dar toate scaunele sunt goale,deşi soţii se comportă ca şi când ar avea în faţă persoane reale.Sosirea „împăratului" (invizibil) şi a oaspeţilor (tot -invizibili) este însoţită de muzică; fanfara triumfală, muzica de bâlci şi jocul grotesc al celor doi soţi sugerează că viaţa este un spectacol caricatural, un „bâlci al deşertăciunilor".

c. *Semnificaţiile simbolice ale personajelor* constituie o altă trăsătura a teatrului absurdului. Astfel, "oaspeţii" absenţi(înlocuiţi prin scaunele goale) pot simboliza imposibilitatea comunicării şi alienarea condiţiei umane, în opinia autorului, "oaspeţii" pot simboliza remuşcările şi amintirile celor doi bătrâni; în final, când zgomotul mulţimii invizibile se aude şi după moartea protagoniştilor, acesta ar putea simboliza invazia Nimicului care va acoperi tot ceea ce există; din această pricină, sonata care se aude atât de insistent avertizează că Neantul va cotropi lumea, când totul ar fi cuprins de moartea universală.

c. Personajele acţionează mecanic asemeni unor marionete, unor păpuşi trase de sfori invizibile. Astfel, Bătrâna reprezintă, după cum am văzut, un personaj decăzut din starea mitică.La un moment, excedată de duiumul oaspeţilor, aceasta exclamă: „Asteptaţi un pic, Doamnă, nu pot servi pe toată lumea deodată, n-am treizeci şi trei de mâini, că nu sunt o vacă..." în unele credinţe străvechi, vaca fiind un animal sacru, din laptele căreia s-a născut Universul, rezultă că, în lumea contemporană, sacralitatea a dispărut („n-am treizeci şi trei de mâini"), iar Marea Mumă nu şi-a prelungit virtuţile creatoare în oameni. Bătrânul este „portarul"spaţiului în care locuiesc cei doi soţi, păzind-o pe Semiramis de apele ce-i înconjoară casa.Din păcate, ea decade din mit, iar rolul Bătrânului e derizoriu.

Scanned with CamScanner

d. Mesajul dramei este sumbru. Semnificaţia finalului piesei ionesciene derivă din cuvintele scrise pe tablă de Oratorul surdo-mut cu înfăţişare de cabotin: „A adio, adio apă!". Aceste cuvinte pot sugera pierderea purităţii apei primordiale şi a capacităţii ei de a mai naşte Viaţa: invadaţi de spectrul Nimicului, Bătrânul şi Bătrâna pot fi ultimii reprezentanţi ai unei omeniri care nu va mai renaşte. Momentul final, în care eroii se aruncă şi ei în apă, ar putea simboliza că este ultima verigă a timpului curgător din universul terestru.

e. Didascaliile arată că, în fond, nu intră nimeni „în" şi „pe" scenă. Totul se întâmplă într-o lume imaginară a celor două personaje. Spectatorul asistă la o lume a amintirilor celor doi sau de fapt la propria-i viaţă?:"Sună, iarăşi sună, o sonerie una după alta; Bătrânul e depăşit; scaunele, cu faţa la estradă, cu spătarele către sală, alcătuiesc rânduri regulate, ca pentru o sală de spectacol; Bătrânul, cu sufletul la gură, ştergându-şi fruntea, aleargă de la o uşă la alta, aşază persoane invizibile, în timp ce Bătrâna,şchiopătând, ruptă de oboseală, aleargă cât se poate de iute, de la o uşă la alta, să caute şi să aducă scaune; scena e plină acum de personaje invizibile; Bătrânii umblă cu băgare de seamă pentru a nu le izbi; pentru a se strecura printre scaune".

Bibliografie

1. Cernat, Paul, *Un rapsod al canonului,* în „Observator cultural", nr.162-163, 24 apr-7mai, 2008.
2. Camus, Albert, *Mitul lui Sisif,* traducere, prefaţă şi note de Irina Mavrodin, Bucureşti,EPLU, 1969.
3. Cernat, Bianca-Burta,*Teatrul absurd cotidian,* în „Observator cultural", nr 502, noiembrie, 2009.
4. Papadima, Liviu şi colab., *Limba şi literatura română,* manual cl a XII-a, Ed Humanitas, Bucureşti 2005.

NICOLAE STEINHARDT ÎNTRE CANON ŞI CANONIZARE

Diana Şimonca-Oprița
Colegiul Naţional *Moise Nicoară,* Arad

„Jurnalul fericirii este o carte extraordinară. Această carte ar trebui să fie tipărită pentru fiecare generaţie, aşa cum este tipărit un clasic român." ÎPS Bartolomeu Anania

Aflat permanent „între viaţă şi cărţi" şi înţelegând că destinul artistic devine sinonim cu parcursul individual, Steinhardt fixează în scris, într-o carte devenită antologică şi intitulată sugestiv *Jurnalul fericirii,* experienţa carcerală într-o formă inedită. Naraţiunea, aparent minată în interior în stil postmodern, se reorganizează sub forma unui discurs întrerupt de enclavele autobiografice, istorice, teologice şi filozofice ale textului.

Opera bogată a scriitorului, însumând nu mai puţin de douăzeci de titluri, este dublată de o existenţă pe măsură. Născut într-o familie evreiască din Bucureştiul antebelic, iubind în chip profund poporul român şi spiritualitatea acestor locuri, se creştinează în puşcărie în primele luni de detenţie comunistă, dintr-o adâncă convingere, consolidată în anii de căutare a identităţii religioase, şi soldată cu o definitivă îndrăgostire de etosul ortodoxiei. Ultimii ani de viaţă si-i petrece la mănăstirea Rohia unde devine călugăr, clopotar, ghid şi bibliotecar al aşezământului.

Scanned with CamScanner

Începutul anilor '90 marchează un reviriment al prozei de factură memorialistică, fenomen justificat de nevoia cititorilor de a participa la procesul de demistificare a unui regim totalitar care se instaurase şi fiinţase timp de aproape o jumătate de veac prin teroare.

Dintre toate domeniile literarului, cel care suscită în ultima vreme serioase şi îndelungi dezbateri este acela al literaturii subiective, de graniţă ori de frontieră, aşa cum apare ea numită în diferitele lucrări de specialitate. Anii '90 au readus în atenţia publicului cititor, dar mai ales în unghiul de interes al criticii literare de întâmpinare, problematica jurnalului, a memoriilor, a autobiografiilor, a mărturiilor scoase la iveală după decenii de interdicţie impusă de regimul comunist, dezvăluind felul în care acesta a înţeles să controleze printr-un sistem opresiv foarte bine pus la punct, existenţele românilor în general, şi mai ales pe acelea ale intelectualilor, consideraţi duşmani ai regimului. Abia acum începeau să apară mărturiile şocante, o dată cu publicarea în 1991 a *Jurnalului fericirii* al lui Nicolae Steinhardt care-l aşază pe autorul său de la bun început ca punct de reper în bibliografia ce viza de acum această problematică a carceralului şi a modalităţilor recuperatorii prin cultură, credinţă şi verticalitate. Înaintea sa cu un an, Paul Goma îşi publica volumul *Gherla* la Editura Humanitas.

Începând cu anul 1991, literatura de tip memorii, autobiografii, jurnale ale detenţiei, ale deportării, jurnale literare şi intime, precum şi corespondenţă literară, va apărea cu o repeziciune uimitoare, acelaşi an 1991 fiind cel în care vor apărea alte patru titluri importante: Nichifor Crainic, *Zile albe, zile negre*, Casa editorială Gîndirea, Bucureşti, 1991, Gabriel Liiceanu, *Jurnalul de la Păltiniş*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1991, Alexandru Paleologu, *Minunatele aventuri ale unui ambasador al golanilor*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1991, Jeni Acterian, *Jurnalul unei fete greu de mulţumit*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1991.

Vor fi urmate cu repeziciune de noi titluri care vor adăuga jurnalului detenţiei jurnalul filozofic şi literatura subversivă: Andrei Pleşu, *Jurnalul de la Tescani*, Editura Humanitas, Bucureşti, 1993, Ion Negoiţescu, *Straja dragonilor*, Editura Cartea românească, Bucureşti, 1994, Lena Constante, *Evadarea tăcută*, Editura Florile dalbe, Bucureşti, 1995, Nicolae Iliescu, *Distribuţia a fost următoarea*, Ed. Eminescu, Bucureşti, 1995, Mircea Nedelciu, *Tratament fabulatoriu*, Editura Alfa, Bucureşti, 1996, Radu Cosaşu, *O supravieţuire cu Oscar*, Editura Hasefer, Bucureşti, 1997, Cornel Ungureanu, *A muri în Tibet. Jurnal*, Editura Polirom, Iaşi, 1998, Livius Ciocârlie, *Clopotul scufundat*, Timişoara, 1998, Petre Stoica, *Însemnările cultivatorului de mărar*, Editura Cartea românească, Bucureşti, 1998, Nicolé Valery-Grossu, *Binecuvântată fii, închisoare*, Editura Univers, Bucureşti, 2002, Vasile Andru, *Yaatra – Jurnal în India*, Editura Allfa, Bucureşti, 2002, Eugéne Ionesco, *Căutarea intermitentă*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2004, Marin Preda, *Jurnal intim*, Editura Ziua, Bucureşti, 2004, Aniţa Nandriş-Cudla, *Amintiri din viaţă. 20 de ani în Siberia*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2008, Arşavir Acterian, *Jurnal. 1929-1945/1958-1990*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2008.

Imediat după apariţia cărţii, criticii, mai noi şi mai vechi, au dezvoltat diferite teorii cu privire la locul şi intenţionalitatea jurnalului ca tip de literatură subversivă, de vreme ce între timp se aflase că acesta fusese scris imediat după finalizarea experienţei carcerale a autorului şi că fusese rapid confiscat de Securitate la începutul anilor '70.

Florin Manolescu integrează jurnalul în zona „memorialisticii monografice sau tematice (gen Mircea Eliade, Blaga), prin care un scriitor îşi citeşte «invers» trecutul (*Hronicul şi cântecul vârstelor*)"(Manolescu, 1991).

B.C.U. "M. EMINESCU" IAŞI

Scanned with CamScanner

Aceeaşi opinie o împărtăşeşte şi Virgil Bulat care întrevede o posibilă paralelă între opera lui Blaga – *Luntrea lui Caron* – şi jurnalul lui Steinhardt, apropierea dintre ele fiind posibilă mai ales datorită formei textului, a modalităţilor evocării, a concentrării pe destinul individual în raport cu cel social-politic şi artistic al creatorului.

Florin Iaru înţelege *Jurnalul fericirii* ca îmbinare a două principii: estetic şi ontologic.

Florin Berindeanu propune ca lectura textelor anterioare jurnalului să se facă prin prisma acestei mari cărţi care dezvăluie nu doar harul, ci mai ales harurile mântuitoare ale celui care trebuie să facă faţă unui univers concentraţionar.

Diana Adamek supune atenţiei cititorilor jurnalului lui Steinhardt, o grilă de lectură mai puţin obişnuită, anume aceea a citirii şi interpretării textului pornind de la una din obsesiile livreşti ale autorului însuşi: fascinaţia pentru aventura şi destinul lui Don Quijote care trăieşte într-o dimensiune paradoxală, între nebunie şi realitate, între crâşmă şi castel.

Preocupat de aspectul suferinţei care devine fericire într-un spaţiu sordid, altfel dezamăgitor şi sufocant, I. Cheie-Pantea susţine singularitatea cărţii lui Steinhardt prin ineditul tratării acestei realităţi.

Nicolae Manolescu intuieşte valoarea de *opera magna* a acestei cărţi, care va deveni, în opinia sa, un punct de referinţă pentru literatura de graniţă ce începuse deja să se publice cu foarte mare succes.

Ion Negoiţescu vede în jurnalul lui Steinhardt sinteza vieţii unui om care înţelege să formuleze şi să soluţioneze probleme reale de conştiinţă, aspecte care construiesc de multe ori miezul cărţilor bune şi vectorul multor experienţe iniţiatice.

Gheorghe Grigurcu, un om despre care Steinhardt vorbea întotdeauna cu maximă deferenţă – „Sunt critici mulţi şi buni, dar puţini dintre ei au şi caracter. Grigurcu e unul dintre aceştia: puţini, buni şi cu caracter." (Pintea, 2007, p. 257) îl vede ca pe un atlet al ideii de libertate, idee pe care o şi pune în practică în îndoita identitate, aceea de scriitor în sutană pe care o păstrează până la sfârşitul vieţii.

Monica Pillat intuieşte resorturile mai adânci ale scrierii steinhardtiene, înţelegând să numească aici existenţa unui anume fel de a transcende limitele fiinţei tocmai prin forţarea acestora.

Dacă eclectismul textual al jurnalului şi nerespectarea legilor poeticii unui asemenea produs al diarismului (lipsa ororii de literatură, scrierea concomitentă cu derularea faptelor) ne pun în dificultatea de a-l categorisi şi fixa în anume cadre, poate că ar trebui să ne reorientăm atenţia asupra cauzei care îl creează. Acest jurnal nu se naşte dintr-o intenţionalitate preponderent estetico-artistică, nici nu doreşte să construiască o imagine de martir a celui care trece prin acest univers concentraţionar, ci încearcă să prezerve, într-un efort de voită rememorare a sordidului, durata unei experienţe – limită, aflată în vecinătatea tragismului celui mai acut, însă în acelaşi timp contemporană cu fericirea procurată prin transfigurarea eului, ca-ntr-o veritabilă estetică a urâtului:

Dacă unele jurnale se scriu de plăcere sau din nevoia de exhibare a diaristului, acest tip de texte se scriu pentru că e nevoie de mărturii copleşitoare şi, mai ales, pentru că ele fixează o experienţă cu rol de model şi vector. Nu întâmplător, cei mai mulţi dintre criticii care întâmpină în 1991 publicarea *Jurnalului fericirii* vorbesc despre acesta ca despre o mare carte, ca despre o mărturie pentru viitoarele generaţii, ca despre un aide-mémoire, ca despre o carte în funcţie de care ar trebui să se refacă, într-un parcurs inversat, lectura tuturor căr-

Scanned with CamScanner

ţilor lui Steinhardt publicate până la acel moment. Mai mult, unul dintre ei, care e înalt prelat al Bisericii Ortodoxe Române şi prieten al autorului, înţelege cartea ca pe o *Biblie* a genurilor biograficului, propunând predarea ei în şcoală şi reeditarea pentru fiecare generaţie de tineri în parte. (din *interviu cu Î.P.S. Bartolomeu Anania*, v. *Anexe*, p. 255)

Consider că toate aceste argumente prezentate funcţionează ca posibile criterii de canonicitate a autorului. Într-o lume în care lipsa ori inversarea valorilor devine un loc comun al discuţiilor sociologice, teologice şi culturale, Steinhardt reprezintă un exemplu pentru generaţiile următoare care trebuie să se regăsească într-un parcurs uman integrator.

Textul lui Steinhardt a devenit după 1991 o scriitură reprezentativă pentru ceea ce sintagma o mare carte numeşte, fiind considerată o bornă culturală a acelor ani şi determinând în chip fericit lecturile memorialistice de mai târziu. Repetatele reeditări ale textului, multitudinea notaţiilor critice care s-au făcut de-a lungul acestor ani, precum şi serioasa discuţie cu privire la canonizarea scriitorului fac din el o temă ubicuă a cestor ultime decenii.

Mai mult decât atât, autorul are un parcurs uman ireproşabil, aspectul biografiei sale putând să fie un suport pentru dascăl în realizarea aspectului valoric-atitudinal al lecţiei.

Jurnalul lui Nicolae Steinhardt este o scriere *aprés-coup*, ale cărei notaţii temporale se întind pe o perioadă destul de lungă, acoperind în timp intervalul dintre anii 1924 şi 1971, deşi miezul evocărilor îl constituie perioada 1959-1964 delimitată de arestarea, judecarea, condamnarea şi încarcerarea acestuia. Spaţial, jurnalul ne poartă atât în zonele cosmopolite ale Europei (Londra, Paris, Lucerna, Chevetogne, Montreux, Viena, Interlaken, Chartres), cât şi în celulele de la Aiud, Jilava şi Gherla în care se configurează traseul fericit al devenirii metanoizate prin suferinţă. Dacă cele mai multe fragmente au doar indici de timp şi de loc de tipul *Montreux, 1938* ori *Gherla, 1962*, unele fragmente considerate de autor a fi importante pentru comentariul teologic şi filozofic pe care-l presupun capătă titluri ce lămuresc tema discuţiei: *Socrate şi Iisus Hristos, Iar problema lui Eli, Eli.*

Tricotajul textual e complicat şi de inserarea în cursul cărţii a acelor fragmente aparent incoerente, intitulate *BUGHI MAMBO RAG* care surprind într-un joc naratologic uimitor perspective, voci şi împrejurări, toate configurate de realitatea sumbră a puşcăriei, dând seamă, prin inconsecvenţa tematică a mesajului, prin afluxul informaţional şi prin aiuritoarea schimbare a focalizărilor şi a decorurilor, de contururile unei lumi abia bănuite de cititor, o lume în care ilogicul, absurdul, incongruenţa şi ruptura ca formă de alienare vorbesc de la sine. O superioară demonstraţie de talent scriitoricesc, întrucât pentru un scriitor obişnuit cu frumuseţea cuvântului, cu limbajul ornat în chip voit, cu echilibrul frazei şi cu logica implicată a oricărei forme de discurs literar-artistic, va fi extrem de dificil să construiască o lume afonizată a discontinuului în care exponenţii frazeologiilor în exces nu vor fi vreodată cunoscuţi, poate nici măcar de cel care le-a dat viaţă. Măiestrita metodă a frazeologiilor lipsite de emiţător cunoscut e poate una din cele mai moderne metode ale discursului în varianta sa de pragmatică textuală şi de retorică implicată de vreme ce scopul lor e acela de a sugera sordidul şi disperarea unei lumi care are nevoie de cuvinte, uneori şi în exces, pentru a putea supravieţui.

Dacă supravieţuirea în puşcărie are nevoie de poezie, de mistică şi de umor, ea necesită în egală măsură şi o exacerbare a acestora pentru a putea face posibil trăitul. Cum nu toţi deţinuţii au şanse precum aceea a lui Steinhardt care se bucură de o lămuritoare experienţă religioasă, capabilă a efasa uneori aspectele degradante ale închisorii, pestriţa lume adunată

Scanned with CamScanner

aici îşi prelungeşte în discurs obsesiile, temerile, neliniştile, nerealizările pe care le-a trăit în afara acestui spaţiu până la momentul condamnării.

Istoria individului, configurată de parcursul unei vieţi cu obstacolele aferente care se numesc detenţia, boala, moartea părinţilor, trădarea prietenilor, imposibilitatea jubilării pe marginea propriei opere interzise, dominaţia unui regim absurd care se construieşte pe minciună, este întreruptă în curgerea ei de veritabile eseuri care îşi manifestă propria lor independenţă faţă de textul jurnalului. Dovadă reluarea temelor din aceste eseuri teologico-filozofice în celelalte volume ale autorului, volume care îi vor îmbogăţi parcursul scriitoricesc începând cu 1976. Autorul consacră ample fragmente abordării unor problematici esenţiale pentru ceea ce înseamnă rolul şi locul omului într-o lume a contrastelor, a declinului, a alienării: puterea diavolului în lume, creştinismul faţă în faţă cu prostia sau cu obtuzitatea unor practicanţi marcaţi de osârdie tâmpă, libertatea înţeleasă ca mărturisire a adevărului, chiar şi atunci când aceasta te poate duce către moarte, fericirea procurată prin suferinţă, arta ca desăvârşire a sinelui artistului, prietenia dusă până la limita sacrificiului individual, dreptatea în abordarea creştină, dar şi în concepţiile altor credinţe şi religii.

În acest spaţiu în care, aşa după cum însuşi autorul spune, frica cea mai mare e aceea a riscului înnebunirii, echilibrul şi dreapta socotinţă sunt greu de păstrat. Ele se câştigă în urma unui crunt război cu sinele încăpăţânat în negare şi cantonat în disperarea cea mai profundă. Soluţiile enunţate în preambulul cărţii sunt realmente singurele care te pot salva dintr-un univers de tipul unui „viceversa" tragic în care insulele de normalitatea sunt puţine (celula 34 de la Jilava, celula 18), altele fiind adevărate bolgii infernale în care violenţa atinge cote de necontrolat.

Cum scriitorul n-a trasat niciodată o clară delimitare între viaţă şi cărţi, înţelegându-le ca pe două realităţi care se hrăneau una din cealaltă, împrumutându-şi doza de fericire, dar şi de risc asumat, se poate spune că jurnalul devine cartea unui om pentru care „talentul fără conştiinţă morală e un talent fără anvergură" (Simion, 1980, p.11)

Bibliografie

1. Adamek, Diana, *Castelul lui Don Quijote*, în „Tribuna", 3, nr. 14, 1991.
2. Berindeanu, Florin, *Mona(r)hia spirituală*, în „Contrapunct", 2, nr. 20, 1991.
3. Bulat, Virgil, prefaţă în *Jurnalul fericirii*, Nicolae Steinhardt, Iaşi, Editura Polirom – Mănăstirea Rohia, 2008.
4. Cheie-Pantea, Iosif, *Suferinţa mântuitoare*, în „Orizont", 4, nr. 14, 1992.
5. Grigurcu, Gheorghe, *Creştinismul în tratare liberă: N. Steinhardt*, în „Viaţa românească", nr. 9, 1991.
6. Iaru, Florin, *Drumul spinos al fericirii*, în „Contrapunct", nr. 26, 1991.
7. Manolescu, Florin, *A patra soluţie*, în „Luceafărul", nr. 17, 1991.
8. Negoiţescu, Ion,*Sscriitori contemporani*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1994.
9. Pillat, Monica, *Hamlet şi Jurnalul fericirii* în *cultura ca interior*, Bucureşti, Editura Vremea, 2001.
10. Pintea, Ioan, *Jurnal discontinuu cu Nicolae Steinhardt*, Piteşti, Editura Paralela 45, 2007.
11. Simion, Eugen, *Incertitudinile moralistului*, în „România literară", nr. 23, 1980.
12. Steinhardt, Nicolae, *Jurnalul fericirii*, ediţie îngrijită şi note de Virgil Ciomoş, postfaţă şi repere bio-bibliografice de Virgil Bulat, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1994.
13. Interviu realizat de Diana Şimonca-Opriţa cu Î.P.S. Bartolomeu Anania, Cluj-Napoca, 2004.

Scanned with CamScanner

Canonul şcolar. Puncte de vedere

**Mariana Bătrân, Maria Bote, Ana Boariu,
Ionela Mihaela Bândiul, Ancuţa Teleagă, Claudia Ciobanu,
Daniela Paula Euprianu, Georgiana Epureanu, Ramona Ghiţă,
Cristina Gogâţă, Monica Halaszi, Liana Lambescu,
Mihaela-Emilia Popa, Cristina Sărăcuţ,
Carmen Stoian, Achim Stoian**

CANONUL LITERAR ÎN ÎNVĂŢĂMÂNTUL DIN PERIOADA COMUNISTĂ

Mariana Bătrân
C.T. de Construcţii şi Protecţia Mediului, Arad

Discuţiile, cel mai adesea fierbinţi, despre canonul literar se cantonează mai ales asupra prezentului. Cine propune, cine îl impune, cine îl acceptă sau nu şi de ce. O metodă de impunere a canonului literar (pe lângă confirmarea scriitorilor valoroşi de către critica literară, acceptarea în Academie ş.a.) reprezintă prezenţa autorilor în programele şi manualele şcolare de Limbă şi literatură română. Însă cum acestea sunt într-o permanentă schimbare, divergenţele sunt inerente. Lăsând deoparte aceste dispute, textul de faţă tratează o chestiune aparent epuizată: canonul literar în întunecatele decenii de comunism.

Schimbările introduse în legislaţia privind învăţământul românesc au fost numeroase. Însă cea mai drastică modificare a fost cea din 1947, când s-a renunţat la modelul interbelic şi s-a impus modelul sovietic[1].

În perioada interbelică învăţământul românesc a cunoscut o dezvoltare sistematică, având drept reper modelul occidental. A crescut numărul de şcoli, existau manuale alternative, s-au înfiinţat şcoli particulare, existau profesori valoroşi, care insuflau învăţăceilor repere estetice în sens axiologic. Iar datorită faptului că de la Unirea din 1918 trecuse puţin timp, manifesta şi un anume caracter naţionalist care iradia mai ales din paginile manualelor. Studiul limbii şi literaturii române în prima jumătate a secolului XX se caracteriza prin echilibru în construcţia unui canon literar stabil, conform criteriilor estetice, chiar dacă uşor conservator.

Odată cu schimbarea regimului politic, învăţământul românesc a luat o turnură descendentă, iar întregul sistem a fost virusat de ideologie. Astfel, libertatea exprimării şi a cugetului este frântă: au fost interzise manualele alternative şi au apărut manualele unice. Reducţia aceasta avea ca scop controlul informaţiei transmise şi inocularea unor false valori: superioritatea culturii sovietice, prietenia cu URSS etc. Dacă iniţial a fost impusă o coabitare a principiilor etice cu cele estetice, treptat, disciplinele, mai ales cele umaniste, au fost confiscate ideologic. La literatură au fost propuse operele care vorbeau sau erau forţate să vorbească despre partidul comunist, Uniunea Sovietică ori Stalin. Cărţilor din Est li se preţuia, în primul rând,

[1] Vezi Alina Pamfil, Ioana Tămâian, *Studiul limbii şi literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2005, pp. 64-67.

Scanned with CamScanner

„etica" spunerii unor adevăruri incontestabile – adică gradul în care politica socialismului-comunist era contestată sau criticată până la limitele admise (variate de la un moment la altul). Această „valoare" etică, ţinând deci de prezenţa unui adevăr, însemna, de fapt, o valoare politică ce era transfigurată, pentru a fi impusă într-o valoare... estetică. Pornind de la această deducţie, Gelu Ionescu vorbeşte despre o „est-etică"[2], continuând linia trasată de Monica Lovinescu în *Est-etice. Unde scurte IV* (Editura Humanitas, 2004).

Şcolile particulare au fost închise. Iar profesorii care nu se încadrau portretului „omului nou" au fost persecutaţi, urmăriţi de Securitate şi închişi în urma unor procese trucate, iar apoi înlocuiţi cu marionete, persoane dedicate în totalitate noii ideologii[3]. Alături de profesori au fost închişi elevi şi studenţi[4]. Astfel, în foarte scurt timp, închisorile au devenit locul de întâlnire al cremei intelighenţiei româneşti. Tinerii rămaşi în băncile şcolilor şi facultăţilor studiau după materiale de propagandă cu aspect didactic vag, pe măsură ce se publicau scrieri cu mesaj comunist şi se impuneau nume noi (precum A. Toma, Dan Deşliu, Maria Banuş, Mihai Beniuc)[5].

Valorile au fost transformate în antivalori, iar falsele valori au devenit singurele repere admise. În studiul literaturii, criteriul estetic a fost înlocuit cu cel politic, iar mândria naţională a fost înăbuşită în faşă, căci pretudindeni trebuia promovată prietenia sovieticilor, implicit superioritatea lor indiscutabilă.

Strategia leninist-stalinismului care îşi propunea să anihileze complet „vechea cultură" pentru a o înlocui cu noile repere ale „umanismului bolşevic" îşi avea un avocat dedicat în persoana lui Leonte Răutu[6], şef al Propagandei şi Agitaţiei şi responsabil politic pentru literatură şi artă. Tehnica sa de lucru presupunea repetarea într-un mod năucitor a aceloraşi incriminări şi sloganuri, până când adevărul era şters. Treptat, acuzaţiile aduse de el, ori subalternii săi, în mod frecvent, marilor oameni de cultură deveniseră automatisme. Astfel, în scurt timp, Tudor Vianu şi Liviu Rusu erau pretutindeni vinovaţi de „estetism", George Călinescu de „obiectivism" şi „idealism", iar Vladimir Streinu şi Şerban Cioculescu erau acuzaţi că dispreţuiau valorile „patriotice"[7]. Cei care scriau aveau posibilitatea de a alege: a se conforma noilor cerinţe sau nu. Printre cei care au ales să treacă în tabăra învingătorilor a fost şi Mihail Sadoveanu, fiind ales în 1949 preşedintele Uniunii Scriitorilor, iar în 1955 i s-a conferit titlul Erou al Muncii Socialiste.

Cele patru decenii de dominaţie comunistă a învăţământului[8] au fost împărţite în trei perioade[9]: o etapă a deconstrucţiei (1948-1965), o perioadă de liberalizare (1967-1976) şi o etapă sincopată, inconsecventă (1977-1991).

În prima etapă, una dintre finalităţile studiului Limbii şi literaturii române a fost formarea unei concepţii marxist-leniniste despre lume, în spiritul moralei comuniste. Această

---

[2] În O umbrelă purtată şi azi, deşi nu mai plouă, rev. „Dilemateca", nr. 33, an IV, februarie, 2009, p. 19.
[3] Eugen Negrici, *Iluziile literaturii române*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 2008, p. 247.
[4] Lăcrimioara Stoenescu, *Din şcoală, în închisorile comuniste*, http://www.romanialibera.ro/opinii/aldine/din-scoala-in-inchisorile-comuniste-143786.html
[5] Eugen Negrici, *Op. cit.*, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 2008, p. 247.
[6] Vezi Vladimir Tismăneanu, Cristian Vasile, *Perfectul acrobat Leonte Răutu. Măştile răului*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2008.
[7] Recenzia Clarei Mareş http://www.crimelecomunismului.ro/ro/cartea_lunii/arhiva-cartea-lunii/martie_2009/
[8] Gimnazial şi liceal
[9] Vezi Alina Pamfil, Ioana Tămâian, *Op.cit.*, Editura Casa Cărţii de Ştiinţă, Cluj-Napoca, 2005.

Scanned with CamScanner

abordare a dus la o viziune maniheistă asupra lumii, care era împărţită între reprezentanţii regimului feudal, exploatatorii şi „oamenii noi". Se observă şi o nouă viziune asupra limbii, în care studiile lui Stalin ocupau un loc de referinţă. Acesta considera limba un fenomen social şi îi atribuia funcţia de instrument de luptă şi de dezvoltare a societăţii. În timp ce limba era studiată printr-un demers strict descriptiv şi prin algoritmizare, în studiul literaturii s-a abordat o orientare tematică, dar şi cronologică. În perioada 1950-1951, pot fi identificate următoarele teme dominante: munca în fabrici şi uzine, viaţa ţărănimii muncitoare în trecut şi azi, colhoznicii sovietici, colhozurile, aspecte din viaţa oamenilor sovietici, aspecte din lupta tineretului sovietic, dragostea oamenilor muncii pentru Lenin şi Stalin.

O scurtă perioadă de relativă acalmie poate fi cea cuprinsă între 1967 şi 1976, în care modelul proletcultist a pierdut mult din anvergură, iar modelul culturii naţionale a fost recuperat, alături de dimensiunea estetică a operelor propuse spre studiu. Desovietizarea a dus la eliminarea aspectelor care aparţineau acestui univers, însă doar formal, deoarece la nivel de abordare a materiei s-a păstrat conţinutul ideologic, iar în subsidiar cel etic. Ion Manolescu, analizând manuale de română din perioada anilor '70, a identificat următoarele teme: partidul şi colectivizarea ideologică, eroismul comunist, istoria naţională ca mistificare şi propagandă, morala socialistă (bazată pe cinste, dreptate, toleranţă, egalitate, democraţie), pacea (prin simbolul porumbelului), tema copilăriei senine, toleranţa etnică şi rasială, ecologia[10]. Tentativa de a reveni la canonul interbelic nu a avut însă finalitatea scontată, încât perspectiva socială a rămas. Totuşi, Eugen Negrici consideră că încercarea de reîndoctrinare ideologică din 1971 (*Tezele din iulie*) nu numai că nu a izbutit, dar a şi accelerat procesul de modernizare al literaturii[11].

În perioada cuprinsă între 1977 şi 1991 s-a continuat seria modificărilor, a rescrierii programelor, însă nu într-un mod consecvent. Dacă abordarea studiului limbii a intrat pe un fagaş normal, cu rezerva lipsei unei perspective funcţionale, în literatură există o altă abordare obtuză: naţionalismul. Prin această lentilă, întreaga istorie a literaturii române este oglindită hiperbolic. Astfel, în operele propuse spre studiu întâlnim un şir de pietre preţioase ori culmi de creaţie. De aceea consider că este binevenită cartea *Iluziile literaturii române*[12], în care sunt deconstruite miturile pe care s-a fundamentat istoria literaturii în comunism, dar şi după. O altă caracteristică a acestei perioade este instituirea cultului conducătorului ca figură a tatălui întregului popor, la care adaug răspândirea obiceiului de a învăţa pe de rost comentarii literare, înăbuşindu-se, astfel, orice tentativă de interpretare personală a textului literar.

Schimbarea regimului politic nu a dus, din păcate, la o nouă organizare a învăţământului, deşi manualele concepute după Revoluţie au renunţat la temele comuniste. Canonul literar a fost reconfigurat, prin eliminarea autorilor care duceau ofrande literare vechiului sistem. Însă mecanismul a rămas acelaşi. Un suflu nou şi proaspăt a adus reintroducerea manualelor alternative, împreună cu o politică educaţională nouă, începând cu 1996-1997.

Trecerea de la un canon literar la altul, chiar dacă în învăţământ s-a făcut cu un stilou, pe o foaie de hârtie, în documentele oficiale, nu a putut împiedica persistenţa unor tare ale

---

[10] *Clişee tematice ale manualelor comuniste de clase primare*, în *Explorări în comunismul românesc*, vol. II, Polirom, Iaşi, 2005, p. 290-313.
[11] În interviul *Fişa clinică a intelectualului român*, în „Dilemateca", nr 33, an IV, februarie, 2009, p.27.
[12] Eugen Negrici, Editura Cartea Românească, Bucureşti, 2008.

Scanned with CamScanner

sistemului opresiv, căci acestea au fost simțite mai ales în libertate. Rețetele de comentarii gata preparate au luat forma culegerilor publicate la diverse edituri, de diverși autori. Obedienta elevului în comunism s-a transformat în pasivitatea elevului din postcomunism. Falsele valori insuflate de-a lungul a generații întregi nu au mai putut fi schimbate cu o simplă programă nouă, ci doar prin trecerea timpului, în urma unui lung proces de dezintoxicare.

Bibliografie

1. Cernat, Paul, Manolescu, Ion, Mitchievici, Angelo, Stanomir, Ioan, *Clișee tematice ale manualelor comuniste de clase primare*, în *Explorări în comunismul românesc*, vol. II, Polirom, Iași, 2005.
2. Ionescu, Gelu, *O umbrelă purtată și azi, deși nu mai plouă*, „Dilemateca", nr. 33, an IV, februarie, 2009.
3. Negrici, Eugen, *Iluziile literaturii române*, Editura Cartea Românească, București, 2008.
4. Pamfil, Alina, Tămâian, Ioana *Studiul limbii și literaturii române în secolul XX. Paradigme didactice*, Editura Casa Cărții de Știință, Cluj-Napoca, 2005.
5. Tismăneanu, Vladimir, Vasile, Cristian, *Perfectul acrobat Leonte Răutu. Măștile răului*, Editura Humanitas, București, 2008.
6. Mareș, Clara, http://www.crimelecomunismului.ro/ro/cartea_lunii/arhiva-cartea-lunii/martie_2009/
7. Stoenescu, Lăcrimioara, *Din școală, în închisorile comuniste* http://www.romanialibera.ro/opinii/aldine/din-scoala-in-inchisorile-comuniste-143786.html

JOCURI DE PUTERE. FACTORII CARE INFLUENȚEAZĂ MODIFICĂRILE CANONULUI LITERAR

Maria Bote
Colegiul Pedagogic *Gheorghe Lazăr*, Cluj

Conceptul de canon literar implică o discuție ce trimite întotdeauna la o reflecție asupra modului în care sunt receptate și valorizate critic operele autorilor dintr-un anumit context literar, la un moment dat. Vom porni de la definiția sa clasică a canonului văzut ca o listă obligatorie de cărți recunoscute și legitimate de către Biserică (Marcel Reich Ranicki). În evoluția termenului, canonul își deschide mai multe dimensiuni din prisma cărora poate fi înțeles: „listă" de opere clasice și clasicizate, „listă" de autori clasici, precum și „listă" de critici influenți ai unei epoci care trasează niște criterii și o direcție a valorii la un moment dat. Așa cum se observă de la început, discuția despre canonul literar este una referitoare la ierarhizare, la valoare, la un spațiu în continuă dispută, la o istorie deschisă care se poate în orice context reanaliza, rescrie și reașeza din perspectiva prezentului. Canonul literar oferă premisele unei spații al comunicării inter-epoci și generații literare, precum orice structură dialogică deschisă de natura unei *ars critica* (arta de a judeca-Adrian Marino). În altă viziune, dincolo de *valoare autentică*, concept considerat de altfel relativ și fragil mai ales pentru că este decretat de așa numita *judecată de gust* vehiculată de Kant, concept inevitabil subiectiv și subiectivizabil, lupta pentru canon și canonizare este implicit o luptă pentru putere, pentru eternitatea vremelnică pe care o poate conferi înscrierea într-o istorie literară a unui autor, a unei opere sau chiar a unui critic literar. Deoarece canonul literar are rolul

Scanned with CamScanner

unui ghid major, al unei hărţi indispensabile prin labirintul literaturii, „bătălia pentru canonul literar", dusă atât pentru a acredita sau pentru a contesta locul privilegiat al acestui Pantheon, se anunţă ca un concept dinamic, a cărui constituire şi concretizare istorică merită a fi puse în lumină prin analiza factorilor care determină acele modificări la nivelul canonului literar, şi prin asociere, la nivelul canonului şcolar.

Dat fiind faptul că în cristalizarea canonului literar şi implicit al celui şcolar intervin mai mulţi factori, aceştia ne vor interesa în mod deosebit pentru a înţelege modul în care se defineşte valoarea, modul în care criticul-profesor este implicat în procesul de istoricizare a valorilor, precum şi a înţelege în final prin acest proces interpretativ un sens mai larg, acela al destinului hermeneutic al omului (în sensul lui Derrida-Ricoeur-Heidegger) în locuirea sa în lume. Din punct de vedere al canonului şcolar, şi în calitate de profesori-critici ne interesează analiza factorilor care conduc la permanentele sale mutaţii şi adaptări tocmai pentru a înţelege înţelegerea, a înţelege modul cum se schimbă cunoaşterea umană reflectată în operele literare, pentru a putea la rândul nostru deschide acele perspective critice în ochii elevilor, ajunşi astfel parteneri la propria lor construire. Astfel, factorii care intervin în modificările canonului şcolar sunt, într-o sinteză polarizată, următorii: *statutul autorului, statutul operei literare, statutul receptorului/statutul criticii literare, contextul social literar şi cultural* în care se vorbeşte despre canon.

În cele ce urmează vom analiza pe rând, cu exemple, rolul fiecăruia dintre aceşti factori în cristalizarea canonului literar şi al canonului şcolar. Subliniind încă odată importanţa canonului ca zonă privilegiată a memoriei culturale, bătălia pentru canon se duce în perimetrul descris de aceşti patru factori pe care îi vom analiza în continuare, de unde se relevă şi importanţa lor pentru a înţelege modul cum se constituie cultura şi memoria culturală, aşa cum afirma Harold Bloom: „Cunoaşterea nu poate înainta fără memorie, iar canonul este adevărata artă a memoriei, fundamentul gândirii ei culturale.".

Primul factor care influenţează modificările canonului este *statutul autorului*. După cum bine este cunoscut, un autor de geniu îşi pune în general amprenta asupra unei epoci, dar şi asupra epocilor viitoare, fiind considerat un reper pentru o generaţie literară. Canonul va înscrie numele său în palmaresul memoriei culturale universale. Un astfel de exemplu este cel oferit în clasicul *Canon occidental* al lui Harold Bloom în care este dată ca exemplu figura lui William Shakespeare, ca geniu ce a traversat epocile prin profunzimea operelor sale legate de esenţa umană. Autorii marcanţi îşi pun amprenta asupra unei culturi, prin originalitatea operelor pe care le produc, aşa cum afirma Harold Bloom, căci „originalitatea literară autentică devine întotdeauna canonică", dar şi prin calitatea acestor opere de a fi modele demne de imitat, în expresia aceluiaşi autor.

În ceea ce priveşte canonul şcolar, concept legat implicit de curriculum-ul şcolar, se remarcă o aplicare a acestei axiome a reflectării la nivelul prezenţei în manuale, atât la nivel de gimnaziu, cât şi la nivel de liceu, inclusiv în actualitate, a autorilor clasicizaţi dincolo de mode şi curente literare, precum Mihai Eminescu, simbol al apogeului curentului romantic, Ion Luca Caragiale, iniţiator al teatrului realist, Ion Creangă, povestitor popular autentic, Ion Slavici, precursorul lui Liviu Rebreanu la nivelul prozei de factură populară şi eticistă, acesta din urmă, Rebreanu, creator al romanului realist obiectiv - în expresia lui Eugen Lovinescu, Camil Petrescu, iniţiatorul romanului de factură subiectiv-psihologică, Nichita Stănescu, creatorul unui discurs liric neomodern de o originalitate ce vizează originarul fiinţei, Marin Preda, romancier sondând conştiinţa umană ş.a.

Scanned with CamScanner

Ceea ce se remarcă este că există apoi o serie de situaţii particulare care ţin de un context aparte prin care anumiţi autori au fost excluşi de la „dreptul" de a accede la canon, deşi valoarea operelor lor literare pare a fi redescoperită ulterior, peste timp. În acest caz se află proza lui Max Blecher, o proză mai puţin cunoscută astăzi, rezultat al omiterii prezenţei acestuia în celebra *Istorie a literaturii române* (1941) a lui George Călinescu, lucrare ce a acreditat la nivel critic dimensiunea valorii literare în literatura române până în perioada interbelică, consacrând o listă de autori, care s-au canonizat de-a lungul vremii până în prezent. Acest joc nefericit al interpretării, întotdeauna umbrit de limite, a lăsat adesea la periferia literaturii opere şi autori semnificativi. Nume precum (enunţarea lor este aleatorie): Mateiu Caragiale, Panait Istrati, Mihail Sebastian, Ion Marin Sadoveanu, Tudor Muşatescu, George Bălăiţă, Laurenţiu Fulga sau Vintilă Horia (şi mulţi alţii) au rămas în continuare departe de marele public, şi datorită acestei „neglijenţe" a criticii literare faţă de operele lor, care, deşi valoroase, au rămas adesea departe inclusiv de curricula manualelor şcolare.

De asemenea, la nivelul canonului şcolar se invocă adesea în discuţiile critice, absenţa lui Nicolae Breban, cunoscut pentru adversitatea sa împotriva regimului comunist, absenţă ce nu se justifică pe aceleaşi argumente, după perioada postcomunistă. Într-o analiză aparent naivă, legată de stilul operelor brebaniene, o explicaţie pe care au invocat-o analiştii literari ar fi aceea a faptului că toate operele lui Breban au acea vocaţie a fi „lungi", la nivel cantitativ, iar o lectură şi o cunoaştere a operelor sale devine greoaie pentru elevi. Aparent hilar acest argument, care susţine că autorii care scriu şi proză scurtă au şansa de a se face mai repede vizibili şi la nivelul prezenţei în manualele şcolare. Un exemplu în acest sens ar fi Mircea Nedelciu, scriitor optzecist postmodern care a reuşit să penetreze prin scrierile sale la nivelul canonului literar, dar şi în curricula şcolară. Amintim numai un text în acest sens: *Nora sau Balada zânei de la Bâlea Lac,* text inclus în manualul de clasa a IX-a, Editura Humanitas.

Conceptul tot mai des vehiculat în perioada actuală, acela de „moarte a autorului" apărut în 1969 prin conferinţa lui Foucault *Ce este acela un autor?* precum şi prin articolul lui Roland Barthes din 1968, intitulat *Moartea autorului,* are un rol important în contemporaneitate, în special în modul cum se face selecţia şi ierarhia la nivel de canon, fie el literar sau şcolar. Cum ar trebui înţeles acest concept? În primul rând *moartea autorului* simbolizează dispariţia conceptului de autor ca deus ex machina şi o reducere (o discreditare?) a acestuia la un nivel mai modest al persoanei umane precum şi un gir mai mare pe care scriitura contemporană îl va pune asupra textului însuşi (lumea întreagă devine în postmodernism un text demn de a fi descifrat) şi asupra receptorului-critic la toate nivelurile scriiturii. De asemenea, moartea autorului ne introduce în contextul gândirii contemporane, acela al dizolvării conceptului de valoare, al punerii valorilor sub semnul nihilismului, sub semnul unei *gândiri slabe, ultrametafizice* aşa cum o vehicula Gianni Vattimo şi postmodernii. În acest sens, în contemporaneitatea de după postmodernism acest proces al ierarhizării operelor literare într-un canon clasic devine tot mai relativizată. Bătălia pentru canon se duce de data aceasta în procesul însuşi de canonizare a unor autori contemporani, proces ce se dovedeşte dificil prin inevitabila luptă implicită sau explicită pentru putere, pentru dreptul la rămânere în memoria literaturii. De aceea este tot mai accentuată discuţia despre canon literar sau şcolar în actualitate.

În acest sens controversatul curent postmodern ajunge, prin însăşi pătrunderea unor autori reprezentativi în manualele şcolare la o veritabilă clasicizare, la o propunere de canonizare

Scanned with CamScanner

ulterioară. Acest lucru se produce în special, la nivelul canonului şcolar, în curriculum-ul liceal şi mai puţin în cel gimnazial. Explicaţia ar fi aceea că în curriculum-ul gimnazial există un principiu al insistenţei pe însuşirea bazelor limbii şi a conceptelor fundamentale ale textului literar, iar această însuşire se face cel mai bine pornind de la autorii clasici. Remarc totuşi prezenţa în manualul de limba română, clasa a V-a, Editura Humanitas, a poeziei lui Gellu Naum, autor contemporan care scrie şi pentru copii. La nivelul ciclului liceal, dimpotrivă, canonul şcolar suferă schimbări importante în ultimii ani prin accesul din ce în ce mai mare a scriitorilor generaţiei optzeciste şi a postmodernilor. Facilitarea aceasta este indirect produsă şi de democratizarea şi diversificarea canonului prin multiplele opţiuni de conţinut pe care le propun manualele alternative. Faptul se explică şi prin gradul de complexitate mai mare al obiectivelor curriculum-ului şcolar, adaptate nivelului de vârstă diferit. În acest sens, există un raport dinamic între canonul literar şi penetrarea aceloraşi autori în canonul şcolar. Astfel, un autor va fi mai uşor de inclus în curriculum-ul şcolar cu cât este mai reprezentativ pentru o generaţie anume de scriitori, cu cât complexitatea scrierilor sale se face vizibilă printr-o simplitate a discursului şi o seducţie a stilului, o valorificare a temelor fundamentale (identitare, etice, filosofice, sociale, patriotice), care se pot adapta unor categorii de vârstă cât mai variate. Canonul şcolar este, din perspectiva deschiderii sale, mai permeabil la nivelul curricumului liceal decât la gimnaziu. Ca exemple în acest sens putem remarca prezenţa unor nume de scriitori postmoderni în curricula liceală. Astfel sunt prezenţi: Mircea Nedelciu, cu proza scurtă, dar şi cu romanul colectiv de tip postmodern, *Femeia în roşu*, Cristian Teodorescu cu proză scurtă, Emil Brumaru ca poet, Mircea Cărtărescu cu poezie şi proză scurtă, Mircea Dinescu – poet, Andrei Pleşu cu eseistica.

De aici se conturează un al doilea tip de factori care determină modificarea canonului literar, acela al *statutului operei literare*. Continuând dezvoltarea tezei lui Roland Barthes-Michel Foucault despre moartea autorului, se pune accent pe textul scris, pe operă, în defavoarea autorului, deoarece „scriitura nu poate reprezenta, zugrăvi nimic din ceea ce ar fi prealabil enunţării sale, şi că, asemeni limbajului, nu are origine". Pornind de aici, vom analiza rolul pe care îl are *stilul* unei opere literare, *mesajul* vehiculat, *codul* lingvistic în care se scrie, gradul de *intertextualitate/metatextualitate* pe care îl prezintă, capacitatea operei de a se institui ca *model literar reprezentativ* pentru un anumit curent literar.

Astfel, în primul rând, mai ales pentru a accede în zona canonului literar, opera literară va trebui să fie reprezentativă pentru un curent literar, dar să fie reprezentativă şi din perspectiva mesajului şi a valorilor general umane pe care le transmite. Modelul poeţilor avangadişti, în fruntea cărora se afla Tristan Tzara sau Urmuz, respectiv scrierile lor, rămân la nivelul canonului literar ca mostre de antiliteratură făcute în scopul reformării literaturii. O asemenea etapă a evoluţiei literaturii nu poate fi neglijată, de aceea, în final, va intra în canon, ajungând în final, alături de postmodernismul care e considerat şi el un avangardism, la un proces de clasicizare a avangardei aşa cum afirma Matei Călinescu. Dicteului automat demonstrează că există şi un altfel de cunoaştere, neexplorat până atunci, aceea care valorifică zonele obscure ale subconştientului.

Alte opere sunt reţinute în canon pentru substratul mesajului lor general uman, care traversează epocile şi curentele literare. Harold Bloom îl dădea drept exemplu pe Shakespeare, care a ajuns prin profunzimea operelor sale să fie, cum spunea criticul Jan Kott, „contemporanul nostru". Un exemplu de mesaj contemporan în literatura noastră îl poate constitui

Scanned with CamScanner

opera lui I.L. Caragiale, mai ales teatrul său, care se păstrează în actualitate prin temele abordate: demagogia politică, triunghiul amoros, jocul influenţelor pentru obţinerea favorurilor, sfidarea legii în favoarea interesului personal, dialectica relaţiei dintre aparenţă şi esenţă etc. Asemenea opere care vizează semnificaţii profunde la toate nivelurile de interpretare: literar, general-uman, social, filozofic, politic se constituie ca opere privilegiate pentru a fi reţinute în canonul literar şi în cel şcolar. În cadrul canonului şcolar are loc o distribuţie a textelor după gradul de complexitate şi ţinând seama de principiul pedagogic al respectării particularităţilor de vârstă, precum şi al coerenţei progresiei curriculare.

În privinţa codului literar, există o schimbare a canonului în ceea ce priveşte preferinţa a se impune a anumitor genuri literare şi de a domina canonul literar într-o anumită perioadă. Aici intervine rolul unui alt factor, acela al *contextului cultural* al unei epoci. Acest aspect se explică de altfel şi din perspectiva unui anumit context literar-cultural care are anumite preferinţe pentru anumite genuri literare, preferine ce se explică adesea la nivel de epistemă culturală. Astfel, canonul clasic, inspirat din valorile antice, propune tragedia ca gen superior, comedia, ca gen adaptat maselor şi, ulterior, drama ca sinteză între cele două extreme. La nivel cultural această alegere a canonului justifică predilecţia acestui secol pentru formele dramatice care derivă din modelul antichităţii greceşti: o imitaţie a unei culturi considerată superioară şi a unor principii ce respectă regula celor trei unităţi: de loc, de timp şi de acţiune, cuvintele „regulă" şi „raţiune" fiind cuvintele cheie ale acestui tip de canon. Sunt reţinuţi în canonul clasic francez: Boileau, Corneille, Racine, Molière, La Bruyere. De ce tragedia? Răspunsul este simplu: tragedia oferă un model de comportare umană, care ar trebui luat ca exemplu de publicul receptor. Acesta ar fi mesajul tragediei, coroborat cu capacitatea sa de a explora ceea ce este mai bun în natura umană, prin provocarea în conştiinţă a acelui catharsis aristotelic, prin care omul exorcizează răul, trăindu-l la nivel estetic. Iată deci provocarea pentru canonul clasic, acela de a forma omul raţional, capabil să-şi controleze pasiunile, dornic să iubească o lume a echilibrului şi a limitelor.

În ceea ce priveşte canonul romantic, acesta impune genuri literare precum drama, susţinută de Goethe ca fiind sinteza tuturor genurilor sau poemul eroic; cuvintele cheie ale canonului fiind „exaltarea spiritului", condiţia geniului", „condiţia creatorului şi a operei sale" etc. De ce drama? Explicaţia este legată de însăşi natura acestui canon: romantismul va fi în primul rând revoltă la adresa rigidităţii clasice şi, în acelaşi timp, va fi un gen sinteză în care liricul, epicul şi dramaticul se îmbină astfel încât romanticul se vrea o integrare superioară a tuturor valorilor. La fel şi celelalte curente literare ulterioare: modernismul, simbolismul, expresionismul, avangardismul, postmodernismul vor încerca fiecare să impună canonic un anumit gen literar, act din care se poate interpreta simbolic tipul de cunoaştere propus de fiecare dintre ele.

La nivelul canonului postmodern, observăm mutaţii pe care trebuie să le reţinem în ceea ce priveşte genurile literare promovate de acesta. În primul rând observăm prezenţa romanului ca gen hibrid, gen capabil să înghită şi să încorporeze celelalte genuri, în acest act fiind vizibilă tendinţa postmodernă de recuperare eclectică a tradiţiei literare şi de re-perspectizare dintr-o optică adesea ludic-ironică. Preferinţa pentru roman ca dimensiune a canonului actual, îi atribuie acestuia titlul de scriitură recuperatorie, mostră a gândirii slabe în care se vor colmata toate sensurile şi semnificaţiile şi în care se vor strecura paradigma ştiinţifică, literară, filozofică, poetică, reunite într-un altfel de discurs, în care ceea ce

Scanned with CamScanner

contează va fi efectul final al operei. Genul romanesc se impune se impune şi la nivelul canonului şcolar un exemplu este *Femeia în roşu.*

În al doilea rând unul, în manuale intră proza scurtă optzecistă prezentă prin scrierile unor scriitori contemporani de tipul lui Mircea Cărtărescu, Mircea Nedelciu, Cristian Teodorescu, Ioan Groşan. Proza scurtă ca gen literar este o expresie a fragmentarismului specific postmodern, a descentrării şi a predilecţiei pentru favorizarea textului „în fărâme" înspre o viziune perspectival-cubistă asupra lumii. De asemenea, prezenţa metatextului devine programatică, textul arătându-şi tiviturile şi fiind o mostră a „laboratorului" scriiturii. Parodia ca gen literar prezent în postmodernism se asociază ideii de rescriere ludică a textelor anterioare, aşa cum se întâmplă spre exemplu în *Levantul* lui Mircea Cărtărescu. Bineînţeles aceste specii literare sunt integrate ulterior la nivelul canonului şcolar. De unde această sete de rescriere a trecutului? Aşa cum ştim deja, postmodernismul recuperează tradiţia literară, chiar dacă o pune sub semnul întrebării prin ironie, pastişă sau parodie. Spre deosebire de modernism, care preferă o dezicere de tradiţia împovărătoare, o detaşare şi o încercare de căutare a noului în alte zone decât o făcea literatura anterioară. Aşadar, avantajul postmodernismului ar fi propunerea de coabitare cu tradiţia literară, într-o variantă ce reinterpretează orice semnificaţie, prin perspectiva prezentului, până la autoironizare şi dezicere de sine a însuşi prezentului. Omul postmodern este un homo ludens ce se joacă cu simultaneitatea, cu timpul, pe care îl trăieşte, încercând pactul unei interpretări deschise şi în acelaşi timp integrate a lumii în diferitele sale variante de existenţă.

O caracteristică specifică postmodernismului este şi slăbirea poeziei şi a genului liric ca şi manieră de a scrie. Ceea ce se întâmplă în fapt este o disoluţie a liricului în celelalte genuri literare. Liricul se asociază cu alte forme de scriere precum epicul sau cu alte forme de cunoaştere precum: estetica, filozofia, critica literară, în spiritul aceleiaşi disoluţii a gândirii forte în gândirea slabă, în numele unei cunoaşteri transfrontaliere, transculturale, globalizatoare, aşa cum afirma Basarab Nicolescu. De asemenea, forma de expresie de predilecţie în postmodernism este critica, expresia ei luând-o stratul metatextual vizibil în majoritatea textelor postmoderne, zona având forţă de expresie atunci când se valorifică în relaţie cu estetica şi când îşi acceptă statutul său de altă formă de literatură. Astfel, se constată în postmodernism o relativizare a tuturor valorilor şi o relativizare a canonului însuşi, această slăbire pornind tocmai de la principiul democratizării şi egalizării formelor de expresie, de la textul literar până la textul nonliterar, atitudine vizibilă în canonul şcolar actual. *Cartea de bucate* a Simonei Popescu vine tocmai în această direcţie a citirii unui text nonliterar în cheie literară, ca dovadă că genurile şi stilurile literare pot fi permutabile. Jocul cu şi de-a literatura devine în postmodernism o provocare pentru valorificarea artei facile, a căutării delectării în artă, a textului de plăcere, de consum, corespunzător unei societăţi capitaliste de consum, aşa cum aprecia Jean Baudrillard. Se observă prezenţa la nivelul canonului şcolar a unor texte publicitare, articole de ziar, texte umoristice (de exemplu textul *1, 2 şi 3 Mai în Bucureşti*, text umoristic al Grupului Divertis, text prezent în manualul de română de clasa a IX-a, Editura Humanitas). Aşa cum remarcam, se constată de asemenea o preferinţă pentru genul slab şi oarecum liber de îngrădiri precum: eseul, jurnalul, memoriile, autobiografiile. Aceste forme de scriere pot intra în curriculum-ul şcolar ca exponente ale acestui tip de scriere. În acest sens exemplificăm doar prezenţa lui Andrei Pleşu cu eseul *Era mai bine înainte...* din volumul intitulat *Chipuri şi măşti ale tranziţiei.*

Scanned with CamScanner

Un alt exemplu pe care îl dau, nu neapărat în ordine cronologică. este acela în care canonul literar oficial poate coincide parţial şi adesea cu canonul ideologic şi politic, aşa cum s-a întâmplat cu literatura de sub perioada comunistă. În acest sens, Sorin Alexandrescu schiţează, în eseul *O cultură a interstiţiului* (inclus in volumul *Identitatea în ruptură*), o veritabilă analiză socio-culturală a canonului literar în epoca de sub cenzura comunistă, text pe care îl vom lua în discuţie pentru a observa factorul acesta al contextului literar şi efectul acţiunii sale asupra instituirii canonului literar. Propaganda comunistă instituie astfel un canon al limbii de lemn şi al „dublugânditului" aşa cum afirmă George Orwell în cunoscuta sa distopie *1984*, ficţiune despre viaţa într-un regim dictatorial de factură comunistă. Canonul ideologic comunist acţionează, aşadar, ca o relansare a literaturii într-un soi de premodernism cultural în perioada anilor 1960-1980. Articolul lui Paul Cernat din „Observatorul cultural", nr. 502, intitulat *Dincolo de canonul estetic* stipulează coabitarea, în perioada comunistă a mai multor tipuri de canon: cel ideologic marxist şi cel modernist, făcând precizarea că după perioada 1974 se naşte disputa de origine antecomunistă între modernism şi tradiţionalism, concretizată de această dată în două extreme: protocronism (tradiţionalism) şi estetism (modernism). Aşa cum afirmă şi Paul Cernat, pentru a se impune în canonul ideologic, autorii trebuiau să-şi adecveze temele la cerinţele sistemului şi să-şi utilizeze talentul pentru ca esteticul să triumfe. Astfel, generaţia lui Nichita Stănescu, D.R. Popescu sau Marin Sorescu, aşa cum remarcă autorul articolului, pătrunde în manuale, la nivelul canonului şcolar prin texte cu tematică patriotică, ambiguu estetizante, orfico-mitologice, sau prin naraţiuni cu substrat mitic şi eroic. De asemenea, în canonul literar oficial precum şi în curriculum-ul şcolar apar şi o serie de nume pasagere de autori care scriu efectiv în spiritul ideologiei marxiste şi care vor dispărea odată cu căderea regimului comunist. Purificat de doctrina comunistă, manualul unic de limba română de după 1990 va fi cel în care se vor introduce o serie de genuri literare ale expresiei libere a ideilor, precum eseul literar şi critica literară devenite abia ulterior genuri canonice.

Trecerea la manualele alternative presupune treptat studierea detaşată a perioadei comuniste ca un capitol separat în care se dezbate şi se analizează programul realismului socialist. De asemenea tematica regimului comunist este reluată adesea în texte de genul eseurilor precum *Era mai bine înainte...* al lui Andrei Pleşu.

Literatura exilului reprezentată de scriitori precum: Mircea Eliade, Emil Cioran, Petre Ţuţea, Dumitru Ţepeneag, Vintilă Horia, Paul Goma va fi de asemenea supusă acestui pariu cu contextul literar-istoric, majoritatea operelor acestor autori fiind făcute cunoscute ulterior publicării lor. Acest fapt a împiedicat multă vreme acea re-teritorializare, să-i spunem aşa, a autorilor precum Vintilă Horia sau Paul Goma, tocmai din cauza acestei distanţe pe care a păstrat-o opera lor faţă de publicul român. Cu toate acestea există un efort al criticii actuale de a reaşeza aceste opere în zona canonului literar.

Existenţa *factorului receptorului/criticului literar* presupune o dimensiune care influenţează canonul literar şi canonul şcolar. Criticul este cel care dă girul unor autori sau unor opere literare ca inscriptibile în canon. Amintesc doar influenţa lui Maiorescu asupra receptării poeziei eminesciene, influenţă ce a marcat aprecierea autorului încă din epoca contemporanilor săi. De asemenea „lista" fiecărui critic, precum cea a lui Maiorescu, vine să întregească o viziune asupra peisajului literar valoric al unui moment dat istoric prin promovarea unor nume de scriitori ce aveau să constituie ulterior clasicismul literar românesc, grupaţi la *Junimea* şi publicaţi cel mai adesea în „Convorbiri literare": Mihai Eminescu, Ion Creangă, Ioan Slavici, Ion Luca Caragiale, Vasile Alecsandri, George Coşbuc, Octavian Goga etc.

Scanned with CamScanner

Momentul Eugen Lovinescu, se constituie ca un pol în care se face vizibil conflictul dintre generaţiile literare, în sensul că acesta, deşi discipol al lui Titu Maiorescu, susţine cu tărie modernizarea literaturii române prin adoptarea formelor fără fond şi prin sincronizare cu literatura occidentală, în special având în centru modelul francez. Gruparea canonizată astăzi, cristalizată atunci în cenaclul *Sburătorul* şi promovată în paginile revistei cu acelaşi nume, ni se prezintă drept generaţia prozei interbelice, ai căror reprezentanţi domină canonul şcolar: Liviu Rebreanu, Camil Petrescu etc. De asemenea *Istoria literaturii române contemporane* este veritabilă biblie canonică în care se înscriu numele celor mai importanţi, în opinia sa, scriitori români de până la acea vreme, demonstrând o dată în plus autoritatea criticului în stabilirea de ierarhii şi în jalonarea unui canon literar. Căci, în final, prezenţa unei zone sigure a literaturii, a unor modele valorice mai mult sau mai puţin demne de imitat sau de depăşit, se dovedeşte a fi necesară aşa cum considera şi Harold Bloom „canonul confirmă anxietăţile, dar ne ajută totuşi să le dăm formă şi coerenţă".

În critica actuală, modelul Nicolae Manolescu, deşi se impune ca lider în peisajul criticii actuale, suportă totuşi receptări rezervate din partea criticilor contemporani, care tind mai degrabă spre o decongestionare a canonului actual. Astfel, Bogdan Creţu contestă drastic obiectivitatea şi spiritul critic al lui Manolescu în lista sa oficială pe care încearcă să o canonizeze prin *Istoria critică a literaturii române* din 2008. Criticul este acuzat de obtuzitate şi malpraxis în valorificarea unor autori cavasinecunoscuţi precum: Ion Horea, Alexandru Miran, Eugen Suciu, Călin Vlasie, Adrian Alui Gheorghe, Gabriel Chifu, Horia Garbea, Liviu Georgescu etc. şi ignorarea completă a unor scriitori de talie internaţională: Adrian Marino, Liviu Rusu, Marin Mincu, Mircea Muthu, Ioana Em. Petrescu, Liviu Petrescu, Stefan Borbely, Dan Horia Mazilu, Mircea Anghelescu. Ceea ce îi recunoaşte lui Manolescu este talentul său în susţinerea prozei interbelice, având ca protagonişti aceiaşi autori ce se regăsesc şi în *Arca lui Noe.*

O concluzie asupra criticii literare ce se impune este, aşa cum putem observa, aceea că fenomenul critic este întotdeauna condiţionat istoric, critica nu evoluează, ci poate fi făcută din puncte de vedere diferite în contexte culturale diferite, fapt ce determină incongruenţele dintre interpretări. Canonul literar, ca efect al criticii literare, va fi tocmai de aceea relativ, întotdeauna putând fi revocat sau pus sub semnul întrebării. Ceea ce trebuie să reţinem este însă că acest canon literar se adaptează inevitabil sau este dat inevitabil de schimbarea gustului estetic al unei epoci. Spre exemplu, apariţia literaturii de consum, prin dezvoltarea pieţei traducerilor, multiplicarea în general a scrierilor şi în special a romanelor, toate cu pretenţie de valoare autentică, îngreunează selecţia critică şi ierarhizarea valorilor. Într-o lume în care cartea invadează universul omului până la riscul de a-l suprapopula, este de înţeles atitudinea de denunţare a canonului literar/estetic, aşa cum o cere Sorin Alexandrescu. Însă este de reţinut în acelaşi timp importanţa de a avea unele repere în literatură, fapt pentru care, la nivel internaţional, există Premiul Nobel, ca act de încurajare a scriitorilor valorici. Şi dincolo de contestările ce i se pot aduce, acest canon se menţine totuşi, impunând nişte repere într-o lume a relativităţii. În aceeaşi măsură specifică oricărui tip de canon: evasiobiectivă şi evasidefinitivă. Şi îndeplinind acelaşi rol: acela al provocării unei dinamici interne a literaturii, susţinute de toţi aceşti factori descrişi mai sus şi concretizate în „bătălia pentru canon", bătălie pentru a rămâne în memoria umanităţii şi, de ce nu, a contribui măcar cu o cărămidă la construirea lumii, ideal al oricărui veritabil creator de literatură.

Scanned with CamScanner

Bibliografie

1. Bloom, Harold, *Canonul occidental, Cărţile şi şcoala epocilor*, Traducere de Diana Stanciu, Postfaţă de Mihaela Anghelescu Irimia, Editura Univers, Bucureşti, 1998.
2. Boldea, Iulian, Anchetă: *Canonul literar. Limite şi ierarhii* în „Viaţa Românească", nr. 3-4/2009.
3. Cernat, Paul, *Dincolo de canonul estetic, Spiritul critic în acţiune*, „Observator cultural", nr. 502/26.11.2009.
4. Chivu, Marius, *Romanţă pentru canon*, în „Dilema veche", anul V, nr. 221/13 mai 2008.
5. Compagnon, Antoine, *Demonul teoriei, Literatură şi bun simţ*, Traducere de Gabriel Marian şi Andrei Paul Corescu, Editura Echinox, Cluj, 2007.
6. Bogdan Creţu, *Eşecul lui Nicolae Manolescu*, www.ziaruldeiasi.ro 10/02/2009.
7. Hutcheon, Linda, *Poetica postmodernismului*, traducere de Dan Popescu, Editura Univers, Bucureşti, 2002.
8. Ivancu, Ovidiu *Literatura română tânără. Caut autori dispăruţi*, RoLiteratura.ro
9. Marino, Adrian, *Hermeneutica ideii de literatură*, Editura Dacia, Cluj-Napoca, 1987.
10. Reich Ranicki Marcel, *Din lumea de dincolo, Avem nevoie de un canon literar*, http//traduceri.daniel-stuparu.blogspot.com, 2006.11.
11. Vattimo, Gianni, Rovatti, Pier Aldo, *Gândirea slabă*, Traducere de Ştefania Mincu, Editura Pontica, Constanţa, 1998.
12. *Limba şi literatura română, manual pentru clasa a V-a*, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti, 2007 (autori: Alexandru Crişan, Sofia Dobra, Florentina Sâmihăian).
13. *Limba şi literatura română, Manual pentru clasa a IX-a*, Editura Humanitas Educaţional, Bucureşti 1999 (Alexandru Crişan, Liviu Papadima, Ioana Pârvulescu, Florentina Sâmihăian, Rodica Zafiu).

MUTAŢIA CANONULUI SAU ÎN ÎNTÂMPINAREA BARBARILOR

Ana Boariu
Şcoala cu clasele I-VIII Nr. 8 Mediaş

„Platon a pus ideile în cer, Aristotel, pe pământ şi Ford pe roate."
Rene Berger, *Mutaţia semnelor*
„Nici o carte nu poate fi ceea ce-şi propune să fie dacă nu adoptă limba lumii."
Alessandro Baricco, *Barbarii. Eseu despre mutaţie*

Orice schimbare, indiferent de natura ei, este privită mai întâi cu suspiciune, cu reticenţă, dată fiind ancorarea noastră într-un sistem pe care ni l-am construit cu grijă şi trudă, sau care ne-a fost dat şi în care ne-am instalat cât mai confortabil. Schimbarea tulbură echilibrul şi zgâlţâie inerţia la care se renunţă cu greu, fiindcă presupune, automat, dubiu şi efort, mişcare fizică sau/şi mentală, punerea unui semn de întrebare pe nişte credinţe şi reguli, adesori contestarea lor sau chiar renunţarea la ele şi, de ce nu, la prejudecăţi.

Nu altceva se întâmplă în cazul mutaţiei canonului literar. Ceea ce uneşte, acronic, tendinţele, uneori derivate, uneori deviate, alteori de-a dreptul opuse, divergente, este însă necesitatea reperului, a acelui *ce* la care se raportează fiecare fiinţă gânditoare şi, prin extensie, fiecare epocă, în funcţie de care îşi ordonează standardele şi existenţa intelectuală/culturală. Afirmaţia lui Rene Berger *îşi* conţine reperul – ideile – indiferent unde vor fi plasate acestea: în cer, pe pământ sau pe roate.

Scanned with CamScanner

Locul este în funcţie de devenirea lumii.

Este evident că orice canon este „sub vremi", instituindu-se la nivel „ideologic, etic, religios, ştiinţific, estetic" (Mircea Muthu), rezistând, temporal, mai mult sau mai puţin (de exemplu, „paradigma metafizică de sorginte platoniciană a rezistat mai bine de un mileniu" afirmă Mircea Muthu).

Încă de la 1392, când sensul atribuit canonului era autoritarism în gramatica teologic – *id est sacra* – este confirmat că aceasta nu a împiedicat şi nu a putut suprima pluralismul „aluvionat de interferenţele permanente şi în grade diferite dintre cele cinci sisteme simbolice operative şi astăzi – limba, mitul, religia, arta, ştiinţa".

Descoperirile ştiinţei duc la instaurarea şi legitimarea unor **canoane mai recente,** confirmând încă o dată necesitatea existenţei lor, căci, „în perspectivă interdisciplinară marile canoane instituie modalităţi coerente şi până la urmă normative de raportare a omului la universul în care fiinţează" (Mircea Muthu).

Ceea ce nu trebuie uitat este universalitatea canonului. În istoria lui se consemnează numeroase fante, rupturi, mutaţii. Revizuirile permanente ale acestuia duc la reconfigurarea lui, slăbind puterea lui tradiţională, dar compensând cu noi nuanţe.

Şi în literatură aceste mutaţii nu se fac fără convulsii, fără rezistenţă. Bătălii canonice au existat şi vor exista cu siguranţă. Vechile metereze trebuie apărate de invazia noului care vrea să se substituie vechiului, trăind o vreme alături de acesta, încercând să-i submineze autoritatea. Noul este perceput ca *barbar,* frivol, superficial şi trădător al eleganţei, purităţii şi măsurii. El vine cu pretenţia „orei zero", adică un nou început, considerând vechiul încremenit, osificat, desuet: o mumie. Coexistenţa diferitelor canoane este firească, fiindcă „un canon unanim acceptat este, de altfel, o pură iluzie" pentru că „mai multe tipuri de public cer mai multe tipuri de literatură" afirmă Ion Simuţ.

Elisabeta Lăsconi vorbeşte, de asemenea, de această coexistenţă, distingând două tipuri de canon. Este vorba de canonul vizibil, înalt, academic care „se fixează în conştiinţă graţie ochiului care citeşte şi reţine cronica sau comentariul critic – logica minţii –" şi canonul nevăzut al gustului comun, care „pluteşte în aer de la gura care îl destăinuie la urechea dornică să capteze noutatea" – logica inimii". Între acestea, rămân, într-adevăr, ca liant, autori şi opere care persistă în conştiinţa tuturor.

Dinamica pe care o cunoaşte canonul este remarcabilă. „Azi – spune Nae Prelipceanu-, – canonul are viteza tuturor celorlalte fenomene actuale, apare şi dispare când ţi-e lumea mai dragă".

În aceste condiţii, cred că este legitimă întrebarea dacă lista canonică îşi mai are rostul. Un răspuns îl dă Marcel Reich Ranicki în *Avem nevoie de un canon literar?:* „Fără discuţie, în ziua de astăzi suntem bine informaţi. Ne-am întreba însă dacă nu cumva suntem prea bine informaţi; cu alte cuvinte: prea informaţi şi totuşi ignoranţi... Cu cât cărţile se editează mai repede şi mai uşor, cu atât mai mult lumea cărţilor începe să semene cu un labirint. A mai rămas cineva care ne poate arăta calea – nu întotdeauna neapărat cea mai scurtă, dar poate cea mai frumoasă? Nu avem oare nevoie, şi, sau poate tocmai în acest al treilea mileniu, de o selecţie de opere literare pe care orice om cultivat ar trebui să le cunoască? „Însă – adaugă Ranicki – acest canon nu ar trebui să conţină „decât indicaţii amiabile, propuneri şi recomandări. E vorba de o ofertă politicoasă în interiorul căreia se ascunde o îndrumare aproape timidă, gestul mai degrabă discret al unui deget călăuzitor".

Scanned with CamScanner

În continuarea articolului său, criticul literar german face o afirmaţie care ar trebui să calmeze spiritele încinse împotriva barbarilor care ne invadează şi nouă literatura, manualele şi viaţa: „Orice canon ce se vrea util în vreun fel este produsul vremii lui, născându-se din revizuirea imperios necesară a canoanelor la care s-a recurs anterior. Această revizuire este din diferite motive de neocolit – şi cel mai important motiv este în acelaşi timp şi cel mai simplu: vastitatea. În cursul anilor şi deceniilor apar numeroase opere literare ce ar trebui incluse. Însă un canon nu poate creşte la nesfârşit... De aceea va trebui să renunţăm acum la nu puţine opere literare care înainte au aparţinut canonului (şi pe bună dreptate), care ne-au fost apropiate şi dragi în tinereţe. Ele trebuie îndepărtate fără sentimentalism, pentru a face loc noului. Nu se va oferi nici mai mult nici mai puţin decât raţia de fier."

Ce s-a întâmplat la noi odată cu schimbarea canonului şcolar, se ştie.

Atitudinea profesorilor a cunoscut o gamă largă de manifestări, unele de înţeles până la un punct, fiindcă nu trebuie să uităm capacitatea unui sistem totalitar şi îndoctrinat ideologic de-a ne confisca pe termen lung:

- Inerţia/conservatorismul/refuzul categoric (susţinerea necondiţionată a vechiului canon în virtutea unor valori identitare/ideologice/culturale... asumate);
- Îndoiala (dubiul asupra necesităţii, a eficacităţii şi a sensului vechiului, dar şi a noului canon);
- Rezistenţa (încercarea de a se opune noului);
- Toleranţa dual㠖 compromisul (acceptarea noului alături de vechiul canon);
- Renunţarea/înlocuirea nevoluntară a vechiului canon cu cel nou;
- Acceptarea – înlocuirea voluntară a vechiului canon, în virtutea unei noi ideologii, a unor noi valori;
- Susţinerea necondiţionată a noului canon.

„Scandalul manualelor alternative" de la noi a fost analizat de Rodica Zane în articolul *Cum se face şi se desface canonul şcolar* în care vorbeşte despre stereotipii şi prejudecăţi (prejudecata „listei unice", prejudecata „distanţei faţă de contemporaneitatea imediată", prejudecata „cronologică", a „reprezentativităţii", a „complotului antinaţional") versus provocările noilor manuale (George Ardelean).

Această atitudine demonstrează că drumul convertirii noastre la timpul prezent este sinuos, labirintic.

Afirmaţiile lui Marcel Reich Ranicki , citate mai sus, vin în sprijinul cuvintelor lui Baricco din motto-ul dat. Limba în care trebuie să fie scrise cărţile pe care le aşezăm în faţa elevilor trebuie să fie „limba lumii", adică a timpului prezent. La fel şi abordarea noastră. Altfel, ne vom adresa unor autişti şi nu vom înţelege ce este cu noua lume căreia îi suntem contemporani.

Scanned with CamScanner

ELEVII ŞI CANONUL

Ioncla Mihaela Bândiul, Ancuţa Teleagă
Colegiul Tehnic, Rădăuţi

Văzut ca set de norme sau pur şi simplu ca rezultatul unei voinţe de ierarhizare a „autorilor socotiţi fundamentali dintr-o literatură anume" (Harold Bloom, *Canonul occidental*), canonul ajută la aşezarea valorilor. Dar oare valorile sunt cele recomandate de elitele culturale? Toţi susţinem valorile, dar fiecare le vede în felul lui. Fenomenul globalizării a dus la amestecarea artelor, iar bombardarea vizuală din istoria grăbită a publicaţiilor necesită referinţe critice care să recomande o lectură profesionistă. De multe ori însă, canonul literar nu corespunde cu preferinţele publicului larg.

O cercetare asupra modului în care elevii percep canonul şcolar

În urma unui studiu efectuat la Colegiul Tehnic Rădăuţi, concretizat prin sondaje, interviuri, dezbateri etc. a rezultat că elevii claselor a X-a şi a XI-a citesc cărţi fără să se gândească la locul lor în ierarhiile criticilor. Recunosc însă că promovarea bună a unei cărţi duce la achiziţionarea ei. Dacă pe Marquez l-au întâlnit în recomandările bibliografice din liste cu lecturi suplimentare, volumele din seria *Amurg* (Stephenie Meyer) le-au parcurs în urma avalanşei de opinii de pe site-urile de prezentare. Poate fi considerat acest lucru un „canon de sezon" (Doina Ruşti). Elevii acceptă scriitorii formidabili din programa şcolară, dar doresc şi un canon lărgit, lax.

Dacă până acum 10-15 ani, o programă şi un manual unic impuneau un canon strict, astăzi, lucrurile s-au schimbat. Lista autorilor care se studiază obligatoriu în liceu, prin cel puţin o operă, cuprinde 15 scriitori, poeţi şi prozatori, şi 2 critici. Elevii însă doresc mai multe scrieri contemporane, sunt interesaţi de impactul pe care îl au traducerile autorilor români în străinătate. Unii au recunoscut că l-au citit pe Mihail Sebastian după ce i-au văzut cărţile în librăriile din Germania. Din chestionarul aplicat a reieşit că mai toate fetele adoră *Maitreyi* a lui Eliade, pe când în topul băieţilor se află *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu. Deşi trist, Bacovia e pe placul adolescenţilor. Elevii îşi doresc să studieze capitole speciale destinate autorilor locali. De exemplu, pentru Colegiul Tehnic Rădăuţi reprezentativ este Matei Vişniec, cu care elevii s-au întâlnit. Un altă propunere menţionată în interviuri a fost introducerea unor scrieri despre închisorile comuniste, dorinţă concretizat în urma unor vizite la Rohia şi a unor lecturi din Nicolae Steinhardt. Amintite şi propuse pentru studierea în profunzime au fost şi versurile lui Grigore Vieru. Nemulţumirile majoritare ale elevilor au fost legate de nesincronizarea programelor diferitelor discipline. De exemplu, studiile de caz studiate în clasa a XI-a la limba română (*Latinitate şi dacism*) ar putea fi asociat pe acelaşi an de studiu cu programa de istorie a românilor, clasa a XII-a (şi exemplele pot continua). De asemenea, elevii ar dori ca şi la limbile străine să studieze măcar câte un autor canonic român tradus în engleză, franceză, germană, spaniolă etc.

Citind lista autorilor canonici stabilită de programele şcolare, remarcăm lipsa unui scriitor a cărui proză fantastică şi ale cărui romane fascinează pe liceeni, Mircea Eliade. Prezent

Scanned with CamScanner

în manualul unic pentru clasa a XII-a timp de nouă ani, din 1993 până în 2002, Eliade iese din lista autorilor canonici a programelor şcolare din 1999 încoace, deşi creaţii eliadeşti sunt ofertate ca sugestii pentru specii sau teme şi sunt selectate de multe manuale.

Fiind la un liceu cu profil tehnologic, am continuat cercetarea şi la elevii de la SAM, ruta progresivă şi an de completare. Şi aici interpretarea răspunsurilor elevilor a dus la concluzii interesante.

Citãm câteva dintre opiniile elevilor: „Îmi plac realiştii, scriitorii citadini, şi-l citesc pe Cărtărescu" (Vera S.); „Citesc cărţile care se vând de diverse ziare care oferă posibilitatea formării unei biblioteci. E mai simplu aşa, autorii sunt gata selectaţi." (Carmen M.); „Citesc cărţi în limba engleză, mi se pare că are forme mai simple de exprimare artistică şi în plus îmi foloseşte, întrucât cred că e bine să ne contopim lingvistic cu alte culturi. La fel de interesante mi se par şi cărţile unor autori chinezi, coreeni, japonezi." (Edith C.); "Citesc cu mai mare plăcere cărţile care au fost ecranizate. Asociez mai uşor literatura cu muzica şi filmul." (Florin F.).

Autorii care li se par elevilor mai complicaţi nu sunt citiţi. Cei mai necitiţi autori menţionaţi în chestionare sunt: M. Sadoveanu, N. Filimon, Hortensia Papadat-Bengescu, I.AL Odobescu, I. Barbu.

Strategii în abordarea autorilor canonici

Unele dintre comentariile elevilor ne-au atras atenţia asupra unor disfuncţionalităţi în strategiile didactice („Orice text care se studiază prea mult, plictiseşte. Iar când e obligatoriu, nu mai devine atractiv"(Ciprian F.O.). Acesta a fost contextul care ne-a determinat să ne schimbăm strategiile didactice. Vom da doar două exemple.

1. Răsfoind manualele de liceu, observăm că acestea includ nuvela istorică a lui Costache Negruzzi, *Alexandru Lăpuşneanul,* rondeluri sau poeme ale lui Alexandru Macedonscki sau poezii de George Coşbuc sau Octavian Goga, texte ale postmodernismului românesc, autorul reprezentativ pentru această perioadă este Mircea Cărtărescu, texte ale acestuia, teoretice sau literare, aflându-se în majoritatea manualelor.

In cadrul temei *Joc şi joacă* am propus clasei a IX-a analiza comparativă a două fragmente de text: partea a doua din *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă şi un fragment din *Mendebilul* de Mircea Cărtărescu. Clasa a fost împărţită in două grupe, iar fiecare grupă a descris jocurile copilăriei. Elevii care au avut ca suport textul lui Creangă au vorbit despre „hârjoneala"care avea loc la venirea tatălui acasă, despre jocul de-a biserica, despre umblatul cu pluguşorul, despre smântânitul oalelor, despre furatul cireşelor, a pupezei din tei şi despre scăldat. Cealaltă grupă, care a analizat textul lui Cărtărescu, a prezentat jocul de-a „vrăjitroaca" (precizând regulile jocului, participanţii, desfăşurarea şi funcţiile jocului), fazanul pe filme şi povestirile miraculoase. După prezentările celor două grupe, printr-o discuţie frontală am stabilit asemănări şi deosebiri între cele două fragmente. Dintre asemănările precizate menţionez: ambele tratează tema jocurilor copilăriei; întreaga existenţă a eroilor se reduce la joc; joaca şi jocurile devin forme de existenţă. Deosebirile subliniate de către elevi sunt: in textul lui Creangă regăsim joaca, iar în *Mendebilul* jocurile; în textul lui Cărtărescu există reguli de joc, mai mulţi participanţi, competiţie, suspans, învinşi şi învingători, pe când în *Amintiri din copilărie* toate acestea lipsesc.

2. La clasa a XI-a pentru a surprinde particularităţile simbolismului, mai exact definirea corespondenţelor, am renunţat la binecunoscutul citat al lui Charles Baudelaire, poemul

Scanned with CamScanner

Correspondances, în favoarea unui autor simbolist român: M. Demetriade, *Sonuri şi culori* („Alb, A; E, gri; I, roşu; un cer de asfinţire / Albastru, O, imensul în lacuri oglindit / U, mugetul furtunii şi-al crimei colţ vădit.").

Concluzii

Matei Călinescu spunea, pe bună dreptate, că „trăim într-o epocă a postlecturii, pentru că majoritatea tinerilor citesc pe computer, pe ecran, şi se creează un nou tip de lectură, mai fragmentară, însă foarte intertextuală.". Din această perspectivă canonul este format de către publicul cititor, fiind rezultatul multiplelor lecturi . Există epoci literare refractare la noutate, după cum există altele permeabile la schimbare. Canonul ar trebui să fie fructul unei sinteze între experienţă (tradiţie) şi experiment (noutate). Ca teritoriu ocupat, acesta s-ar situa în spaţiul textual al globalizării textuale, pentru că literatura este o formă de artă – iar arta este liberă. Fiecare generaţie trebuie să-şi elaboreze propriile strategii, manuale, instanţe critice, propuneri, recomandări – şi, evident, propriul canon.

În calitate de cadre didactice, pentru ca lectorii (elevii) să se întoarcă în mod voluntar spre carte, spre delectare, plăcere, bucurie, desfătare avem datoria să nu transformăm literatura într-un corpus de lucrări parcurs din obligaţie. Textul prinde viaţă chiar dacă nu e canonizat, pentru că „Adevăraţii cititori sunt o prelungire a autorului" (Novalis).

CANONUL ŞCOLAR SAU FOTOGRAFIE DE GRUP CU SCRIITORI

Claudia Ciobanu
Colegiul Naţional *Mihai Eminescu*, Iaşi

I. Între „un palmares adjudecat de succes" şi imperativul curricular

Traseele unei explorări prin vasta problematică a canonului conduc departe în timp şi în spaţiu, dacă primul demers al exploratorului este explicaţia etimologică a conceptului. Cosana Nicolae începe volumul ei *Canon, canonic. Mutaţii valorice în literatura americană contemporană* cu o astfel de incursiune: „Cuvântul canon este foarte vechi, provenind, se pare, din sumeriană, unde însemna trestie (*kanna*), de unde sensul abstract de vertical sau drept." Termenul a circulat apoi în spaţiul grecesc, unde *kanonikos* însemna nuia sau băţ folosit la măsurarea coşurilor din trestie sau, prin extinderea metonimică a sensului, model, graniţă, etalon, linie, prescripţie sau regulă.[13] Pentru Euripide, *kanon* era un standard de comportament moral. Evreii au fost primii care au aplicat termenul în relaţie cu textele religioase. Odată cu perioada medievală, cuvântul începe să fie folosit şi în domeniul estetic, prima lui atestare de acest tip datând din veacul al XIV-lea.

Epoca modernă atestă existenţa unui canon circumscris fiecărei literaturi, însumând autorii reprezentativi pentru *Weltanschauung*-ul respectivei naţiuni. Este momentul în care, pe lângă tendinţa de perpetuă redefinire a termenului, istoria culturii înregistrează începutul

[13] Cosana Nicolae, *Canon, canonic. Mutaţii valorice în literatura americană contemporană*, Editura Univers Enciclopedic, Bucureşti, 2006.

Scanned with CamScanner

unei fără de sfârşit bătălii canonice, pentru că fiecare curent, fiecare orientare estetică a socotit necesară o revalorizare a canonului.

Înţeles ca „un alt instrument de gândire şi de lucru pentru orice operaţie de evaluare a unui câmp problematic dat – în cazul de faţă, prezentul câmpului nostru literar, dar şi trecutul acestui câmp adus în prezent"[14], canonul a început să incite la un dialog mai viu, în spaţiul cultural românesc, după 1989. Intervenţiile cele mai ferme aparţin unor critici literari care trăiesc dincolo de graniţele ţării, iar prima dintre vocile antrenate în dialog este a lui Virgil Nemoianu. În articolul său *Bătălia canonică – de la critica americană la literatura română* („România literară", nr. 44/11 octombrie 1990), se pun întrebări liminare:

- ✓ Pe cine se cuvine să socotim drept scriitori de vârf şi esenţiali?
- ✓ Este just să-i constituim pe aceştia într-un canon, într-o categorie sacralizată, într-o elită exemplară, într-o ordine a modelelor – impunându-l apoi pe acesta cititorilor, studenţilor, elevilor, perpetuându-l?
- ✓ Care sunt criteriile după care sunt alese figurile definitorii ale unei culturi şi de către cine?
- ✓ Sunt aceste criterii obiective şi absolute, sau mai curând determinate subiectiv relativist de prejudecăţi ideologice, de interese socio-economice, de jocuri ale puterii, fie ea chiar politică, fie ea chiar sexuală?

Răspunsul criticului literar la aceste întrebări provocatoare stimulează dialogul, incită la o revalorizare, la o nouă lectură a operelor consacrate. Virgil Nemoianu consideră flexibilitatea canonică un factor benefic în menţinerea dimensiunii umanist-estetice a vieţii sociale.

Mergând pe traseul dialogului cultural în ordine cronologică, un punct de reper îl reprezintă articolul lui Sorin Alexandrescu *Pentru un mai grabnic sfârşit al canonului estetic*, apărut mai întâi în octombrie 1997, în revista „Dilema" şi inserat ulterior în volumul *Privind înapoi, modernitatea*. Semnatarul articolului socoteşte că o discuţie despre canon, la noi, ar trebui să pornească de la recunoaşterea faptului că „ordinea literară" românească a fost stabilită de patru mari personalităţi: Titu Maiorescu, Eugen Lovinescu, G. Călinescu şi Nicolae Manolescu. Gesturile culturale ale lor sunt caracterizate alegoric: „Maiorescu ridică din mâlul primordial arhipelagul genurilor şi atitudinilor literare, Lovinescu taie în poienile şi pădurile lui conturul primelor oraşe şi conferă modernismului unica îndreptăţire a existenţei în cultură, Călinescu aduce în *Istoria* lui prima imagine despre sine modernă a literaturii române, iar Manolescu salvează decenii de-a rândul, din neghina comunistă, grâul curat."[15] Meritul acestor personalităţi este acela de a fi constituit canonul pe câteva mari dimensiuni: autonomia esteticului faţă de politic şi etic, o scară definitivă de valori literare, repere estetice, ierarhie centru/margini, serii istorice, teme recurente, omogenitate naţională, strategii literare în raport cu puterea. Aspectul pe care ţine să-l evidenţieze Sorin Alexandrescu este ceea ce el numeşte o „complacere a culturii române în acelaşi canon estetic de vreo 120 de ani", de aceea, soluţia pe care o propune este extremă: abandonarea oricărui canon.

O staţie obligatorie pe traseul aventurii canonice româneşti este articolul lui Gheorghe Crăciun din „Observator cultural", numărul 57/2001. Este o analiză pertinentă a stării de fapt în problema canonului la data respectivă, situaţie care nu se deosebeşte, în linii mari, de momentul actual. Pentru autorul articolului, canonul nu se confundă cu noţiunile de mo-

[14] Gheorghe Crăciun, *Valoare şi canon sau despre sinuciderea din grădina estetică a literaturii române*, în „Observator cultural", nr. 57/27.03-2.04.2001.

[15] Sorin Alexandrescu, *Pentru un mai grabnic sfârşit al canonului estetic*, în *Dilema*, nr. 245, 3-9 octombrie 1997.

Scanned with CamScanner

del, paradigmă, epistemă, structură, ierahie de valori, aşa cum sunt ele cunoscute din uzul curent, chiar dacă poartă în sine implicaţiile morfo-axiologice ale acestor noţiuni. Gh. Crăciun vede în canon un concept tabular (termenul este împrumutat de la G. Genette), întrucât abordarea canonică se caracterizează prin pluriperspectivism şi încearcă să vadă o realitate veche într-o lumină nouă. Abordarea tabulară a conceptului de canon implică situarea simultană în spaţiul istoric al temelor, în cel non-istoric al formelor, în cel diacronic al valorilor de schimb şi în spaţiul imanent al valorilor de întrebuinţare. Pentru o justă înţelegere a evoluţiei problematicii referitoare la canon azi, criticul propune o incursiune în istoria culturii româneşti postbelice, constatând că formele considerate canonice în această perioadă se raportau la trei nivele de percepţie: un canon oficial, unul neoficial (underground) şi unul educaţional. Cu respectivul bagaj spiritual am intrat, după 1989, în cultura europeană, iar acest aspect poate să explice, alături de alte date, de ce literatura română este un cadru propice canonizărilor şi decanonizărilor.

Canonul este tema numărului din martie/aprilie 2009 al revistei „Viaţa românească". Întrebându-se „Pe cine, când, cum canonizăm", Ioan Bogdan Lefter identifică aici o serie de exigenţe ale procesului de canonizare: selecţiile graduale în timp, exegezele succesive şi preluările în programele şcolare. Iată-ne, aşadar, în punctul de articulare a canonului estetic cu cel şcolar. Cosana Nicolae[16] observa în acest sens faptul că, datorită influenţei practicilor instituţionale în formarea canonului, bătălia dintre apărătorii şi adversarii acestuia are loc mai ales în spaţiul academic, în revistele educaţionale şi la întrunirile celor care stabilesc programele de învăţământ. Curricula, în forma ei consacrată, a fost concepută nu ca o opţiune, ci ca un imperativ, întrucât nevoile educaţionale au demonstrat că omogenitatea culturală şi cunoaşterea comunitară sunt dimensiuni indispensabile pentru configurarea unui profil spiritual.

Noile forme de consum ale literaturii de masă, noua tematizare a artei prin feminism, atitudinea political corectness, pluriculturalismul, apartenenţa etnică şi confesională marcată, evoluţia noilor tehnologii – internet, email, lumi virtuale, toate aceste date converg către regândirea principiilor care ghidează consumul unui obiect artistic. Sunt datele în care profesorul de limba şi literatura română trebuie să convingă elevii să parcurgă operele autorilor canonici, să-i conştientizeze de valoarea lor identitară, de imperativul raportării unei culturi la canon.

Pentru că Mircea Martin[17] ne oferă o perspectivă comparativă asupra celor două concepte – *canon estetic* şi *canon şcolar*, este utilă o situare în paralel a atributelor definitorii proprii fiecăruia.

II. O perspectivă comparativă

Canonul estetic	*Canonul şcolar*
✓ Centrat asupra valorii estetice, cu a cărei definiţie în timp şi spaţiu tinde să se confunde;	✓ Furnizează repere pe baza instrucţiei generale şi educaţiei estetice;

[16] Cosana Nicolae, op. cit., p. 43.
[17] Mircea Martin, *Pentru un concept lărgit de canon*, în *Paul Cornea. Cercetarea literară azi*, Editura Polirom, 2000, pp.146-153.

Scanned with CamScanner

✓ Deschis spre noutate, înclinat să încurajeze, să cultive experimentul;	✓ Reţine doar reuşitele certe, valorile verificate, recunoscute;
✓ Este activ şi retroactiv;	✓ Este numai retrospectiv;
✓ Criticii trebuie să se menţină într-o postură constant analitică, gata să schimbe mereu perspectivele asupra operelor tradiţionale, spre a le întreţine în acest mod longevitatea;	✓ Tradiţia este instituţionalizată, autorii clasici sunt intangibili în măsura în care sunt consideraţi giranţi ai altor scriitori şi ai literaturii în ansamblul ei;
✓ Examenul critic poate fi împins până la contestare şi respingere, ceea ce conduce la o fluctuaţie mai mare, dar şi la o viabilitate crescută a canonului estetic;	✓ Contestarea şi negaţia nu intră în arsenalul canonic şcolar;
✓ Valorile pe care le cultivă sunt, cu precădere, cele estetice, autonome; se ţine seama de realizarea artistică a operelor, este considerată literatura în sine, în afara oricăror considerente străine de măsura sa intimă şi de viaţa literară;	✓ Se caracterizează prin nevoia de accesibilitate şi aservirea la comandamentele instructiv-educative şi social-politice ale epocii; operele autorilor din programa şcolară sunt astfel alese încât să inculce elevilor idealuri sociale şi morale nobile, comportamente civice corecte şi, în general, o experienţă de viaţă exemplară; raţiunile sale sunt de ordin pragmatic;
✓ Urmează şi fixează, uneori chiar provoacă, evoluţia internă a literaturii, mişcarea formelor literare;	✓ Urmează evoluţia externă a literaturii, instituţională, influenţată de evenimente social-istorice, de condiţionări politice, etnice, religioase;
✓ Este fief-ul criticii literare;	✓ Este alimentat de istoria literaturii;
✓ Apare divizat în două straturi: *clasic* (de profunzime şi stabilitate, asigură continuitatea proprie oricărui canon) şi *modern* (se compune din achiziţiile mai noi, susceptibile a fi înlocuite cu alte valori).	✓ Are puternice afinităţi cu ipostaza clasică a canonului estetic.

III. Pentru o anchetă în imediat

Dimensiunea practică a raportării la canon în mediul didactic ne-a determinat să aplicăm elevilor din clasele a XII-a un chestionar prin intermediul căruia să observăm impactul acestei componente curriculare asupra cititorului de 18-19 ani. Chestionarul nostru s-a raportat la trei principii pe care le-am selectat dintre cele prezente constant în sfera canonului şcolar: *plăcerea estetică, finalitatea* şi *reprezentativitatea*.

Solicitările chestionarului au fost:

1. Se dă lista următoare, conţinând autorii canonici, prezenţi în programa şcolară de liceu: Mihai Eminescu, Ion Creangă, I.L.Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, G. Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, E.Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu.

Scanned with CamScanner

În situaţia în care ai avea putere de decizie, consideri necesară vreo modificare în lista celor 17 canonici?

DA NU

2. În cazul în care ai răspuns DA la întrebarea 1, conform preferinţelor tale de lectură, elimină un scriitor din lista dată şi propune un altul, din literatura română.

3. Alege una dintre variantele care ţi se pare mai potrivită în relaţie cu existenţa canonului şcolar:

- educă tinerii din perspectivă culturală/estetică;
- educă tinerii din perspectivă morală;
- oferă un reper identitar naţional;
- existenţa canonului şcolar nu are nicio utilitate în formarea tinerilor.

4. Scrie trei titluri de texte din literatura română pe care le consideri *reprezentative.*

5. Scrie trei titluri de texte din literatura română pe care le-ai citit *cu plăcere.*

Cei 116 elevi care au dat curs la solicitările chestionarului (pe care le vom numi mai departe întrebări, deşi numai prima este o interogaţie) au avut următoarele opţiuni:

- La *întrebarea 1:* 62 de elevi, adică 53,45%, au răspuns afirmativ, considerând necesară, din punctul lor de vedere, o modificare în lista autorilor canonici.
- La *întrebarea 2:* dintre cei 17 autori canonici, nu au avut nicio opţiune care să determine eliminarea lor Ioan Slavici, Mihai Eminescu, Tudor Arghezi, Liviu Rebreanu, Marin Preda. Cei 12 contestaţi, s-au ierarhizat astfel: Ion Barbu – 17 nominalizări, Marin Sorescu – 15 nominalizări, Eugen Lovinescu – 10 nominalizări, Mihail Sadoveanu – 5 nominalizări, Titu Maiorescu – 4 nominalizări, Nichita Stănescu – 3 nominalizări, Camil Petrescu – 2 nominalizări, iar I.L. Caragiale, Ion Creangă, Lucian Blaga şi G. Călinescu au fost nominalizaţi câte o singură dată. Pentru partea a doua a răspunsului la această întrebare, ierarhia scriitorilor propuşi să intre în categoria canonicilor este următoarea: Mircea Eliade – 31 de nominalizări, Vasile Alecsandri şi Ion Minulescu au avut câte 4 nominalizări, Constantin Negruzzi, Ionel Teodoreau şi Mircea Cărtărescu, fiecare câte 3 nominalizări; au avut câte o nominalizare Garabet Ibrăileanu, Alexandru Macedonski, Vasile Voiculescu, Anton Holban, Eugen Ionescu şi Adrian Păunescu.
- La *întrebarea 3*, cele patru repere au întrunit, în procente:
  - 63% dintre elevii chestionaţi au considerat că finalitatea canonului şcolar este aceea de a educa tinerii din perspectivă cultural/estetică;
  - 18% au văzut în canonul şcolar un reper identitar;
  - 10% percep canonul şcolar în special pe dimensiunea educaţiei morale;
  - 9% socotesc existenţa canonului şcolar inutilă.
- La *întrebarea 4*, au fost scrise 34 de titluri de opere literare care intră în sfera reprezentativităţii, după aprecierea elevilor, primele 10 fiind: romanul *Ion* de Liviu Rebreanu, cu 72 de intrări, romanul *Morometii* de Marin Preda, cu 57 de intrări, poemul *Luceafărul* de Mihai Eminescu – 50 de intrări, romanul *Baltagul* de Mihail Sadoveanu, nuvela *Moara cu noroc* de Ioan Slavici, ca şi romanul *Enigma Otiliei* de G. Călinescu au fiecare câte 13 prezenţe, urmează, pe aceeaşi poziţie, *Amintiri din copilărie* de Ion Creangă, romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu şi comedia *O scrisoare pierdută* de I.L. Caragiale, toate acestea cu

Scanned with CamScanner

câte 12 intrări, apoi nuvela lui C. Negruzzi *Alexandru Lăpuşneanul* şi poezia *Plumb* de George Bacovia, fiecare cu câte 9 intrări, romanele *Pădurea spânzuraţilor* de Liviu Rebreanu şi *Maitreyi* de Mircea Eliade au fost la egalitate, cu câte 6 intrări, urmate de *Povestea lui Harap Alb, Mara şi Moriţa*, cu câte 5 intrări, iar pe final de top 10, mai intră o creaţie a lui Mircea Eliade, nuvela *La ţigănci*, cu 4 prezenţe.

- La *întrebarea 5* s-au nominalizat 51 de titluri, iar în top 10 al preferinţelor elevilor care au răspuns la chestionar se află următoarele texte: romanul *Ion* de Liviu Rebreanu – 50 de intrări, romanul *Maitreyi* de Mircea Eliade – 45 de intrări, romanul *Enigma Otiliei* de G. Călinescu – 30 de intrări, romanul *Moromeţii* de Marin Preda – 19 intrări, romanul *Baltagul* de Mihail Sadoveanu – 15, romanul *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* de Camil Petrescu– 12 intrări, romanul *Cartea nunţii* de G. Călinescu – 11 prezenţe, nuvela *Moara cu noroc* de Ioan Slavici – 9 intrări, poezia *Plumb* de George Bacovia – 8 prezenţe, urmată de patru texte cu acelaşi număr de intrări, *O scrisoare pierdută, Pădurea spânzuraţilor, La ţigănci* şi *Nuntă în cer*, 7 prezenţe în răspunsurile celor chestionaţi.

O analiză a răspunsurilor şi opţiunilor exprimate configurează un tablou extrem de interesant al percepţiei problematici canonului din perspectiva elevilor aflaţi în pragul examenului de bacalaureat. Pentru o generaţie dinamică şi sensibilă la noutate ca a lor, cele 46,55 de procente exprimând ponderea celor care nu-şi doresc o schimbare în canon, destul de mare, relevă fie o viziune conservatoare asupra canonului, fie asimilarea autorilor canonici într-un climat stimulativ din perspectivă didactică, fie, ceea ce ar fi mai grav, lipsa de interes, de cunoaştere a medalionului canonic.

Dintre autorii care se bucură de dorinţa elevilor chestionaţi de a rămâne în galeria canonicilor, doi sunt reprezentanţi ai marilor clasici, doi sunt autori modernişti şi unul dintre scriitori este postbelic, aşadar s-a acoperit, practic, întreagul parcurs al istoriei literare cuprinse între frontierele canonului. Sunt proporţional reprezentate şi genurile literare, între cei cinci autori se regăsesc doi poeţi, Eminescu şi Arghezi, respectiv, trei prozatori – Slavici, Rebreanu şi Preda. Din seria contestaţilor, Ion Barbu, Marin Sorescu şi Eugen Lovinescu ocupă primele trei locuri, cu punctaje net detaşate de ceilalţi scriitori. În cazul celor doi poeţi, se poate vorbi despre o rezistenţă, o rezervă a elevilor în relaţie cu discursul artistic ermetic şi neo/postmodern. În ceea ce priveşte prezenţa în primele locuri a criticului literar, pe o eventuală listă a renunţărilor, aceasta se explică printr-o lipsă de apetenţă a tinerilor cititori pentru textul critic sau istorico-literar.

Marele câştigător al acestei aplicaţii este, de departe, Mircea Eliade, situat pe primul loc în lista propunerilor de admitere în galeria canonicilor, prezent cu trei titluri în seria nominalizărilor reprezentative şi, respectiv, preferate. Dacă impactul creaţiei sale asupra cititorului-elev este atât de vizibil, atât ca efect al reprezentării în manuale, al bunei abordări prin demersul didactic, acest fapt ar trebui să determine o luare în calcul în perspectiva unei lărgiri/modificări a canonului şcolar.

Relevantă ni se pare şi dispunerea procentelor în aprecierea finalităţii canonului şcolar. Aici se regăseşte, de fapt, în cifre, profilul cultural al cititorului tânăr, este exprimată intrinsec motivaţia lui de lectură, se configurează convingerile sale: pentru 63% dintre cei care citesc literatură română dintre frontierele canonice, este primordială dimensiunea estetică; pentru 18%, această sumă de texte constituie un reper identitar, 10% dintre elevii de liceu

Scanned with CamScanner

văd în literatură, înainte de orice, dimensiunea morală, iar pentru 9% dintre aceştia, există posibilitatea ca nu doar canonul să fie inutil, ci însăşi literatura.

Cu privire al titlurile prezente în răspunsurile de la întrebările 4 şi 5, remarcăm o anume recurenţă a textelor studiate în anii de liceu, firească pe dimensiunea reprezentativităţii, dar neaşteptată pentru aceea a opţiunilor libere, implicând plăcerea textului. Există, observăm, atât un respect evident, cât şi o mare apetenţă pentru romanul realist, fie el interbelic sau postbelic. La categoria câştigători detaşaţi se înscrie textul rebrenian, dar întregul clasament este dominat de roman ca specie acaparatoare a atenţiei cititorilor.

Opţiune de maximă importanţă în sfera culturii, canonul determină, în mediile şcolare, educarea unor întregi generaţii pornind de la repere estetice circumscrise profilului cultural al celor „aleşi". Formaţi la şcoala literaturii raportate la canon, elevii noştri îi au alături, în fotografia de grup din final de liceu, într-o ipostază metafizică, pe autorii studiaţi. Este ceea ce am numit o *fotografie de grup cu scriitori.*

CANONUL (ŞCOLAR) – CHIN SAU IZBĂVIRE?

Daniela Paula Epurianu
Colegiul Naţional *Mihai Eminescu,* Botoşani

Motivaţie

Ideea mini-anchetei la care voi sintetiza câteva concluzii în prezenta lucrare s-a născut în urma unor provocări pe care mi le-au lansat ultimii doi ani de activitate didactică. Între acestea se numără şi faptul că în trunchiul comun la clasa a X-a, tocmai când confruntarea cu canonul şcolar devine o realitate ceva mai stânjenitoare, limba şi literatura română a rămas cu trei ore pe săptămână, în loc de patru la majoritatea profilurilor existente într-un liceu teoretic şi nu doar. În aceste condiţii, am conceput un chestionar prin care să descopăr mai exact profilul elevilor mei pentru a-mi putea regla mai eficient demersul didactic. Am considerat că numai prin cunoaşterea realistă a „clientului" voi putea identifica mai corect strategiile de „vânzare" a „produsului", adecvate fiecăruia dintre „sectoarele de public-ţintă". Schimbând registrul lingvistic, am încercat să descopăr o cale mai eficientă prin care confruntarea cu canonul să nu devină un chin nici pentru profesor, nici pentru elevi, ci o frumoasă cale spre *mântuire* şi *iluminare*. Şi am constatat încă o dată, îmbucurător, că ideile / posibilele soluţii pot veni chiar de la destinatarii actului didactic; e suficient să ai deschiderea spre a ieşi puţin în întâmpinarea a ceea ce-şi doresc. Altfel spus, am încercat să caut mijloace necanonice de a descoperi autorii canonici, crescând atractivitatea lor.

De altfel, în managementul calităţii, distanţa dintre *valoarea adăugată* şi *valoarea creată* (cea spre care e firesc să aspirăm în contextul unui învăţământ modern) se măsoară în gradul şi în modul de implicare a elevilor în procesul didactic:

- ca destinatar care răspunde din ce în ce mai bine la solicitările cadrelor didactice (a se înţelege un anume grad de dependenţă/subordonare faţă de profesorul-emiţător, mai mult disciplină în muncă decât iniţiativă), deci valoare adăugată;
- ca iniţiator/propunător de activităţi pe care le poate desfăşura, dar chiar şi coordona/manageria eficient, partener egal şi responsabil (auto)angajat, cu autonomie ridicată, deci valoare creată.

Scanned with CamScanner

Pasul spre formarea valorii create nu poate începe fără a le da ocazia elevilor să spună ce-şi doresc, fără a le da satisfacţia că ceea ce vor ei contează pentru profesor şi că ideile lor, puse în practică, dau roade. Numai în acest fel generăm/stimulăm implicarea şi responsabilizarea lor, întărim sentimentul stimei de sine şi a satisfacţiei în muncă.

Scurtă analiză a rezultatelor obţinute la clasele a X-a prin aplicarea unui chestionar privind percepţia elevilor faţă de autorii canonici şi textele lor

Am privit rezultatele chestionarului ca pe o formă de autoevaluare a eficienţei demersului didactic pe parcursul anului şcolar trecut, în care am preluat la început de ciclu liceal două clase de ştiinţe ale naturii, eterogene, de nivel general mediu, cu un nivel destul de mare de refractaritate faţă de lectură în general. L-am considerat cu atât mai necesar cu cât, pe parcursul primului semestru al anului în curs elevii m-au întâmpinat, nu o dată (după lectura textelor obligatorii făcută într-o oarecare măsură pe parcursul vacanţei de vară), cu observaţii de genul: „Textele studiate anul trecut ne-au plăcut mai mult. Nu vom discuta şi alte texte, neobligatorii?"

Ipotezele de lucru au fost următoarele:

- Poate mai ales în ceea ce priveşte lectura autorilor canonici elevii au anumite reticenţe şi prejudecăţi. De exemplu, unele texte sunt uşor abordabile (basmul, de pildă), altele sunt depăşite, neadecvate realităţilor actuale, mediului lor de viaţă ori specificului sensibilităţii lor. În consecinţă, refuză să le citească, le abandonează sau le citesc superficial. Transpoziţia didactică joacă, astfel, un rol esenţial pentru ca reticenţele şi prejudecăţile să fie eliminate sau măcar diminuate pentru fiecare din elevii care, la ieşirea din sistem, au de susţinut o probă scrisă de bacalaureat pe un corpus de texte aparţinând autorilor canonici.
- Un efect (poate neintenţionat) al existenţei canonului şcolar este creşterea atractivităţii pentru literatura aşa-zis *necanonică* (fără a fi şi „apocrifă"), venind ca un fel de formă de rebeliune sau de eliberare a elevului din normele curriculare. Aspectul se impune a fi valorificat/fructificat ca o oportunitate, nu ca o ameninţare. Plecând de la o observaţie făcută de Doru Radosav în lucrarea sa *Sentimentul religios la români*, şi anume că textele apocrife au constituit „un intercesor" (mediator) al apropierii omului de dreapta credinţă, şi extrapolând, consider că ne putem servi de apetenţa lor spre lectura din autori necanonici pentru a-i ajuta să se întoarcă uneori spre greii literaturii autohtone şi universale măcar din dorinţa / nevoia de a-şi găsi argumente prin care să ne convingă că ceea ce citesc ei merită să fie citit în egală măsură cu ceea ce le recomandăm / cerem noi să citească.
- Indiferent de atitudinea elevilor (sau a unor elevi) la un moment dat faţă de un anumit autor canonic sau de un anume text, există modalităţi didactice (convenţionale şi, poate mai ales, neconvenţionale) prin care profesorul să stimuleze eficient interesul şi să crească motivaţia fiecărui elev în parte pentru lectura integrală a textului studiat obligatoriu, premisă esenţială pentru formarea opiniei autonome, a competenţei de receptare corectă a mesajelor şi de interpretare a textului literar.

Nu voi face o analiză completă a rezultatelor, însă voi semnala unele aspecte, alarmante sau îmbucurătoare, prin care să justific utilitatea unui astfel de chestionar în primul rând ca

Scanned with CamScanner

instrument de monitorizare şi autoreglare a demersului didactic la specificul situaţiilor apărute. Mai întâi, trierea elevilor după criteriul mediului de proveniență, mi-a revelat, de exemplu, că elevii care provin din mediul rural (17 fete şi un băiat, aproximativ 30,35% dintre subiecţi) au un ritm mai susţinut de lectură: 7 din ei, doar fete, (38,88% din elevii provenind din mediul rural, echivalând cu 12,5% din elevii claselor chestionate) aleg varianta b: citesc în mod curent cam o carte pe săptămână (faţă de doar un singur elev din mediul urban care se adaugă la această categorie). În acelaşi timp, majoritatea celor din mediul urban optează pentru variantele d (o carte la două-trei luni = 19 elevi, adică 33,92%) şi c (o carte pe lună = 15 elevi, adică 26,78%). La extrema avantajoasă, o singură fată optează pentru a (o carte la două-trei zile) iar alta specifică la punctul g că, în cea mai mare parte a vacanţelor, „devorează" şi câte o carte pe zi. La polul opus, un băiat optează pentru f: nu citesc, acesta numărându-se şi între elevii care răspund prin „nu ştiu" la întrebarea 15 (Cum crezi că profesorul ar putea stimula mai mult interesul tău pentru operele autorilor canonici), categorie aparte ce trebuie avută în vedere în mod special întrucât nehotărârea lor poate fi un semnal clar pentru dezinteres accentuat.

Întrebarea 8 este prima care vizează, oarecum indirect, percepţia faţă de autorii canonici. 43,6% dintre respondenţi susţin că optează cel mai adesea pentru o carte a unui autor consacrat, mai ales o capodoperă a sa (procent la care s-ar mai adăuga încă 12,7% reprezentând elevi care au făcut două opţiuni, incluzând varianta deja numită). 18,1% optează pentru un autor contemporan iar 12,7% ar alege un scriitor (aproape) necunoscut, eventual cu un nume cât mai neobişnuit. Restul aleg punctul d. altă variantă, completând pe spaţiul punctat că nu-şi aleg cărţile în funcţie de (re)numele autorului, ci în funcţie de titlu şi de eventuale referinţe (7,2%), respectiv de conţinut („în funcţie de primele 5 pagini", semnalează un elev).

Chestionaţi cu privire la reacţia cea mai frecventă pe care o au faţă de cărţile autorilor obligatorii în programele şcolare şi de examene, o parte din elevi ar părea destul de deschişi, motivaţi interior sau conformişti, de vreme ce am identificat un procent destul de bun (la care se impune să luăm în calcul şi o tendinţă uşor deformatoare a adevărului) la varianta „le citesc neapărat, cu deosebită curiozitate, să descopăr de ce este una din cărţile recomandate spre a fi studiate": 17 elevi (din care un singur băiat), adică 30,9%; în 6 din cazuri însă, repondenţii au tăiat din formularea propusă de chestionar explicaţia „cu deosebită plăcere". Confirmă bănuielile profesorului cele 16,3 procente care optează pentru f: încep să le citesc, dar le abandonez dacă nu mă captivează de la primele pagini şi caut un rezumat. Alţi 12, 7% recunosc că le citesc mai mult de frica notelor slabe, o elevă recunoaşte că le citeşte pe sărite ca să înţeleagă în mare despre ce este vorba şi doar 10,9% spun că le abandonează iniţial, dar le reiau ulterior, influenţaţi de discuţiile din timpul orelor de literatură. Procentul redus al celor „convertiţi" graţie metodelor didactice de analiză şi interpretare a textului literar poate fi un indice care semnalează, fie o tendinţă rutinieră a demersului didactic care, desigur, nu motivează suficient elevii, fie un interes personal destul de scăzut pentru lectură. În ambele cazuri profesorul trebuie să caute soluţii de optimizare a strategiilor didactice pentru a influenţa o creştere a procentului celor care-şi schimbă percepţia şi atitudinea curentă faţă de textele autorilor canonici.

Răspunsurile la întrebarea 10, unde li se cerea să selecteze prin subliniere numai autorii canonici din care au lecturat integral măcar o carte, relevă faptul că niciunul dintre autorii

Scanned with CamScanner

obligatorii nu obține votul integral al celor 56 de elevi chestionați, însă se obțin procente relativ bune, în mod oarecum constant. Astfel: Ion Creangă a fost citit de 52 de elevi (dar procentul, de 92,8% nu garantează referirea tuturor la basmul *Povestea lui Harap-Alb*), Caragiale, de 45, Slavici, de 31, Sadoveanu, de 46, Rebreanu, de 40 de repondenți (71,4%), Camil Petrescu, de 18, George Călinescu, de 31 (55,3%) și Marin Preda, de 36 (64,2%). Dacă pentru unii dintre acești autori situația ar fi de înțeles, deoarece nu fuseseră încă studiați la momentul aplicării chestionarului, procentele înregistrate la autorii discutați deja la clasă pe parcursul acestui an școlar (Creangă cu basmul, Sadoveanu cu *Hanu Ancuței* sau un roman, la alegerea lor, și Rebreanu, cu *Ion*) sau studiați pe parcursul anului anterior (Călinescu cu *Enigma Otiliei* sau/și *Cartea nunții*, la capitolul *Iubirea* și Marin Preda cu *Moromeții* la tema *Familia*) scot în evidență o medie nu pe deplin satisfăcătoare. În contrast cu existența unui nucleu de cititori care urmăresc să fie la curent cu ceea ce se discută în clasă, se confirmă existența de cazuri demne de reflecție din partea profesorului: un elev nu a citit integral niciun text al unuia din autorii enumerați, 3 dintre ei selectează doar câte doi (Creangă în combinație cu Caragiale sau Sadoveanu) și alți trei aleg doar trei autori (aceiași: Creangă, Caragiale, Sadoveanu), toții fiind studiați și în gimnaziu în mod obligatoriu. Aspectul reclamă interes sporit din partea profesorului pentru a urmări motivarea eficientă a acestor elevi care nu reușesc să-și depășească reticențele față de lectură. Mai e de semnalat că cel puțin doi din elevii la care mă refer aici optează ca preferințe de lectură pentru genul horror / thriller și / sau cărți de aventură, deci se numără între victimele literaturii de consum sau au rămas cu nostalgia copilăriei.

Întrebarea 11 (alături de varianta g. de la întrebarea 9, respectiv varianta a. de la întrebarea 14 și, într-un mod oarecum ascuns, întrebarea 15) vizează efectul pe care îl are asupra elevilor demersul didactic al profesorului de literatură. Diversitatea de răspunsuri primite poate fi un semnal pozitiv că, cel puțin în unele cazuri, profesorul a reușit să modifice percepția elevilor față de anumite texte și, implicit față de un autor care, în acest mod, poate deveni un reper în cultura lor și o sursă pentru lectura altor texte ale aceluiași semnatar. Îmbucurător este procentul obținut pentru romanul *Ion*, 37,5% dintre elevi alegând această operă ca exemplu de text care le-a stârnit mai mult interesul ca urmare a discuțiilor din cadrul orelor de literatură. În imediata vecinătate a acestuia se află texte ca *De veghe în lanul de secară*, *La țigănci*, *Rem*, *Romeo și Julieta*, *Moromeții* ș.a.m.d. Și explicațiile oferite de unii dintre ei sunt edificatoare: 16 elevi spun că aceasta s-a produs datorită faptului că au înțeles mai bine, iar unii nuanțează: „mulți și-au exprimat o opinie în privința cărții și am fost curioasă de propria viziune, așa că am citit și mi-a plăcut pentru că am înțeles mai bine"; „de obicei se înțelege mai clar când cineva îți *desface* cartea în față, o *disecă*".

Cu privire la poeții studiați - din care în clasa a IX-a s-au discutat dintre autorii canonici Eminescu, Arghezi și, doar tangențial Ion Barbu și Nichita Stănescu – situația se repetă în aproximativ aceiași parametri ca în cazul prozatorilor. Există elevi care au semnalat că au lecturat integral cel puțin încă o poezie în afara celor incluse în manuale doar din unul (și aici Eminescu e citit de toți cei 56 de repondenți) sau doi dintre poeți: Eminescu în combinație cu Arghezi, cu Bacovia sau cu Ion Pillat. La întrebarea următoare, între poeții care le-au stârnit interesul în așa măsură încât să citească mai mult din creația sa, se numără Eminescu (22 dintre elevii chestionați), Bacovia (15), Stănescu (8), Blaga și Pillat (câte 3) și Arghezi (doar 2). Interesul le-a fost stârnit în mai mică măsură de metodele de lucru prac-

Scanned with CamScanner

ticate la oră care i-au făcut să înţeleagă mai bine viziunea poetului / mesajul textelor sale (29%) şi mai mult de faptul că poetul / poeţii respectiv(i) „se mulează" pe tipul lor de sensibilitate (43,6%), un singur elev spunând că l-a atras mai mult stilul diferit, originalitatea viziunii, în cazul lui George Bacovia. Dacă aceste ultime procente anunţă o deschidere spre receptarea de text liric care va urma în semestrul al doilea, există totuşi un semnal de avertizare venit prin răspunsurile negative date de 14 elevi (26,7%) cu privire la faptul că niciun poet nu le-a atras atenţia în aşa măsură încât să citească măcar încă un text în afara celui propus de manual sau de profesor. De altfel, nu e o noutate faptul că reticenţele faţă de liric sunt mai mari decât în cazul epicului sau al dramaticului.

Întrebarea care viza modalitate de stimulare pe care profesorul o poate folosi eficient în relaţie cu fiecare elev în parte, relevă că ei caută în mai mare parte căile de motivaţie intrinsecă, decât cele de motivaţie extrinsecă privind recompensa sau evitarea sancţiunii. Majoritatea consideră că motivaţia lor e direct proporţională cu metodele de lucru diverse şi atractive pe care le valorifică profesorul (50,9%), cu numărul ocaziilor oferite de acesta pentru ca ei să îşi poată exprima / argumenta opinia formată (21,8%). Însă există şi o categorie, deloc neglijabilă, care caută motivaţia în notă: fie ea o constrângere stimulativă (să nu îţi dea nota râvnită decât dacă poţi dovedi că ai lecturat şi studiat atent textele recomandate = 10,9%), fie o recompensă mult râvnită (să îţi dea mai uşor note mari = 5,45%, adică 3 elevi, din care 2 băieţi).

La capitolul scriitori străini, percepţia elevilor este, firesc, puternic influenţată de tipul de lectură practicat. Din lista de autori indicată de profesor, ei fac cele mai numeroase opţiuni – prin care se declară de părere că autorii respectivi merită să fie consideraţi canonici – pentru Shakespeare (83,6%), autor cu care au luat contactul prin intermediul tragediei *Romeo şi Julieta* (dar şi prin *Hamlet* şi *Regele Lear* în câteva cazuri). Urmează în funcţie de numărul de alegeri: Dostoievski (citit de 6 dintre ei fie cu *Crimă şi pedeapsă*, fie cu *Idiotul*, *Fraţii Karamazov* sau *Demonii*) votat de 69% dintre elevi; Balzac (nominalizat cu lectură la *Eugenie Grandet*, 6 elevi şi la *Moş Goriot*, 2 elevi) şi ales de 56,3%, Homer (cu *Iliada* şi *Odiseea*, recomandate doar de 4 dintre elevi) şi Tolstoi (numit prin *Anna Karenina* de 5 elevi şi *Război şi pace* de una dintre eleve), aceştia din urmă la egalitate cu 47,2%. La distanţă destul de mare se află Dante, Baudelaire şi Goethe (cu 10, respectiv 9 alegeri) şi Garcia Marquez cu 8 alegeri, în baza romanului *Dragostea în vremea holerei*. La polul cvasi-necunoscuţilor se situează Marcel Proust, Kafka, aleşi totuşi cu 4 voturi (cu lectură la *Sodoma şi Gomora* şi *Castelul*, respectiv *Metamorfoza*) şi Albert Camus, cu 2 voturi pentru *Ciuma*. E de remarcat pozitiv aspectul că proiectele de lectură propuse la clasa a IX-a şi-au realizat impactul, majoritatea textelor enumerate anterior fiind cele alese de ei pentru prezentările făcute în orele acordate pentru lectura suplimentară făcută sub incidenţa unor teme precum Confruntări etice şi civice şi Iubirea. Totuşi, la antipod se află situaţia elevilor care au ales din toată seria doar Shakespeare, neputându-se încă pronunţa, în necunoştinţă de cauză, asupra caracterului reprezentativ al unui autor sau altul.

Ţin să mai semnalez doar un singur aspect, că referitor la ceea ce consideră elevii că sunt aspecte importante în considerarea unui scriitor ca util spre a fi studiat în mod obligatoriu în şcoală, intuiţia lor funcţionează deja destul de bine: un procent ridicat se înregistrează la varianta a: să ofere o viziune nouă, neaşteptată asupra problemelor etern umane (60%), ei întâlnindu-se aici în părere cu concepţia lui Harold Bloom care răspundea astfel la

Scanned with CamScanner

întrebarea „Ce anume face ca autorul şi scrierile lui să fie canonice?": „stranietatea, un fel de originalitate, care ori nu poate fi asimilată, ori ne asimilează ea pe noi în aşa măsură, încât nu ne mai pare stranie". Iar un procent destul de bun se regăseşte la varianta c. să aibă puterea de a face să se regăsească în opera lor cât mai mulţi cititori (32,7%). Câţiva elevi au optat pentru trei din cele patru variante oferite, intuind că textele autorilor canonici transgresează mai multe aspecte esenţiale.

Unele rezultate nu le-am oferit în această analiză (de exemplu, la întrebările 7 şi 21, intim relaţionate), poate şi ca o invitaţie lansată de a aplica şi dumneavoastră chestionarul elevilor pentru a descoperi care este canonul lor personal.

II. Exemple de strategii şi tactici / modalităţi de lucru în abordarea textului canonic şi nu numai

Pe baza aspectelor descoperite la fiecare clasă în parte am căutat (şi e un proces continuu această căutare) să identific soluţii posibile, să-mi conturez câteva strategii de predare-învăţare menite să apropie textul canonic de elevi, cu atenţie sporită pentru ceea ce poate însemna performanţă la bază, adică în categoria elevilor refractari în general faţă de învăţătură, nu doar faţă de un autor canonic sau altul. Aceasta pentru că adevărata provocare lansată profesorului de clasă o reprezintă nu atât elevii care şi-au găsit un ritm de lectură şi răspund, în oarecare măsură, solicitărilor (unii dintre ei, resursă strategică ce se cuvine abil exploatată pentru a crea, din interior, atmosfera propice lecţiilor interactive), cât mai ales cei care nu şi-au găsit încă motivaţia internă pentru ora de literatură. Strategiile de motivare pot fi foarte diferite pentru fiecare dintre aceste categorii.

Lăsând mai deoparte cărţile de didactică şi căutând inspiraţia mai ales în propunerilor lor, am considerat destul de la îndemână câteva modalităţi de lucru la clasă care au un potenţial formativ ridicat, chiar dacă unele din ele necesită întâlniri cu caracter de activitate extracurriculară, din pricina numărului limitat de ore în trunchiul comun şi a caracterului cronofag al acestor tipuri de abordări didactice. Prin urmare, am selectat toate răspunsurile lor la întrebarea 16 din chestionar: „Propune un procedeu neconvenţional care consideri că ţi-ar spori interesul pentru lectura autorilor canonici şi pentru implicare în interpretarea textelor literare." Elevii de clasa a X-a, inspiraţi influenţaţi mai mult sau mai puţin şi de activităţi desfăşurate în decursul clasei a IX-a (fapt prin care pledez pentru păstrarea claselor a IX-a la liceu, ca un fel de an pregătitor necesar formării unor deprinderi indispensabile, bază pentru transmiterea conţinuturilor prevăzute în programele pentru bacalaureat şi admitere la facultate şi pentru formarea competenţelor pe care ciclul liceal le implică), au propus:

- vizionarea ecranizării romanelor (dacă există) şi discuţii pe marginea textului şi a filmului
- dezbateri / argumentări asupra aspectelor esenţiale ilustrate în text
- paralele cu alte forme de artă (de exemplu, muzică: audiţii şi comentarii pentru a găsi analogii)
- piese de teatru după fragmente din textele studiate
- o discuţie pregătitoare înaintea lecturii
- diverse activităţi pe grupe (realizare de planşe, proiecte, mape / portofolii, referate, jocuri cu întrebări şi argumentarea opiniilor formate în urma lecturii)
- să ne punem în pielea personajelor prin diverse activităţi (jocuri)

Scanned with CamScanner

- să se propună mai multe titluri de cărți care se încadrează în tipul de operă studiat obligatoriu, dându-ne frâu liber ca fiecare să-și poată alege cartea conform sensibilității proprii.

Le-am citit, le-am recitit cu creionul în mână, am reflectat și mi-am schițat câteva posibile tipuri de activități didactice prin care sper să vin în întâmpinarea așteptărilor exprimate. Una din strategii am putea-o numi spargerea mitului conform căruia vizionarea filmului înlocuiește citirea cărții. Ea se poate realiza în mai multe etape, mai ales sub formă de activitate extracuriculară, prin vizionare colectivă de scene din film comparativ cu lectura scenei/secvenței din opera-sursă și urmărirea, pe baza unei grile de observație atent construite de profesor, a ceea ce se pierde sau / și a ceea ce se câștigă în trecerea de la opera literară la viziunea regizorală. Potențialul acestui procedeu didactic, tot mai apreciat de vreme ce în programa de clasa a IX-a s-a introdus, la capitolul *Literatura și celelalte arte*, vizionarea obligatorie a două filme care oglindesc temele abordate (a se înțelege îndeosebi ecranizări după opere literare, deși sfera se poate extinde), consider că merită valorificat și ulterior. În fapt, acest tip de abordare didactică se recomandă ca parte a unei strategii cu multiple efecte: pe de o parte, poate trezi curiozitatea pentru lectura cărții chiar și celor mai comozi lectori, și, pe de altă parte, cu siguranță, devine o formă de activare a spiritului critic discriminator pentru cei care au citit anterior opera și și-au construit propriile imagini (propriul scenariu). Corect valorificată, metoda formează deprinderi de a urmări și evalua adecvat calitatea unui film, a regiei, a scenariului, a jocului de rol, a coloanei sonore, deprinderi de a „citi" imaginea și a detecta subtilitățile legate de aportul nonverbalului și al paraverbalului, al simbolisticii decorului și nu doar. Acest tip de activitate didactică e direct legată de specificul societății actuale și de imperativul formarii competenței culturale, având ca scop inițierea elevilor în diferențierea a ceea ce este artă și ceea ce este producție comercială în cinematografie. Să nu ne amăgim că toți elevii noștri vor deveni cititori avizi pe toată durata vieții lor sau că vor merge la teatru în mod curent. Dar, fără dubii, toți vor căuta cinematografia ca o cale frecventă și foarte la îndemână de relaxare. De aceea, ne revine inclusiv rolul de a le dezvolta gustul artistic și în această privință, de a-i inița să treacă din clasa (tele)spectatorilor inocenți, în categoria celor avizați, competenți, eficienți. Ca în orice activitate didactică, nu e suficientă, desigur, aplicarea ei sporadică. E nevoie de acte repetate, de material didactic divers și chiar de procedee didactice adecvate tipului de film propus vizionării. În acest sens, dacă școala beneficiază de condiții pentru desfășurarea în condiții bune a acestui tip de activități (și simultan cu două clase odată sau, după caz, cu echipe mai restrânse), ele pot deveni chiar un obicei periodic, foarte gustat de către elevi, prin intermediul căruia am descoperi că învață fără efort lucruri pe care, pe alte căi, ne-ar lua chiar mai mult timp să le transmitem. Am urmărit acest fapt printr-un experiment pe baza vizionării filmului *Ion*, în regia lui Mircea Mureșan și intenționez să îl refac cu ecranizările după *Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război* (pentru a urmări îndeosebi modul de transpunere în peliculă al analizei psihologice și a face observațiile necesare cu privire la finalul filmului în relație cu finalul romanului), *Morometii* și, de ce nu, cu ecranizări după mari cărți din literatura universală, poate ca „momeală" chiar a atragerii elevilor către un cerc de lectură și de cultură cinematografică: *Anna Karenina, Crimă și pedeapsă, Marile speranțe, Mândrie și prejudecată*; și lista e fără capăt. Informații utile despre filmele pe care le putem folosi ca material didactic se pot găsi chiar la elevii noștri sau la adrese precum: http://filmeromania.blogspot.com.

Scanned with CamScanner

O abordare didactică pe care nu e cazul să o teoretizez mai îndelung este cea a jocului de rol, atât de gustată de elevi din cel puţin două considerente: pe de o parte, slaba reprezentare a genului dramatic în programa şcolară, pe de altă parte, plăcerea firească de a împrumuta un alt destin, pentru o identificare temporară, mai mult în joacă, cu un anume efect purificator şi educativ. Metoda prinde la orice nivel de vârstă şi înlocuieşte cu mai mult succes lectura expresivă pe fragment(e) de text, mai ales dacă este urmată de un exerciţiu de reflecţie solicitat întregii clase: actorilor (pentru a-şi fructifica experienţa relevată de intrarea în rol, de empatizare cu personajul, de modul cum l-au înţeles şi au desprins morala actelor şi vorbelor acestuia) şi spectatorilor. Elevii pot fi solicitaţi să comenteze / interpreteze, după anumite criterii, mai întâi doar secvenţa / secvenţele dramatizată/e, apoi întregul după revelarea rolului secvenţei respective în text. Dacă secvenţele decupate pentru jocul de rol sunt relevante / esenţiale pentru schelăria de ansamblu a textului (şi dacă sunt reprezentate cât mai fidel cu viziunea autorului), iradierile dinspre fragmentul jucat înspre operă sunt multiple. Personal, am experimentat acest procedeu prin selecţia, împreună cu elevii, a câteva secvenţe dialogate semnificative pentru relaţia dintre Felix şi Otilia, pe care elevii le-au transpus scenic. Mica scenetă rezultată a constituit pretextul / baza de discuţie pentru identificarea ideilor de forţă pentru eseul privind relaţia dintre două personaje într-o operă studiată de G. Călinescu, propus ca una din variantele de subiect pentru bacalaureat. Avantajul este al focalizării pe scenele care, la lectura romanului, se disipă printre / se amalgamează cu alte aspecte şi planuri din operă. Un alt avantaj este cel al actualizării conţinutului care se imprimă astfel mult mai bine (prin impact vizual) în mintea elevului, solicitându-l să facă anumite conexiuni pe parcursul vizionării micului spectacol. Elevii-spectatori pot fi îndrumaţi să-şi noteze anumite aspecte pe parcursul urmăririi jocului de rol atât din postura de interpreţi ai subiectului literar cu care au fost (re)puşi în contact nemijlocit, cât şi de critici ai adecvării jocului scenic în sine la textul reprezentat. Criticile (constructive) care pot rezulta asupra modului în care un coleg şi-a asumat un rol sau anume părţi din acesta relevă cert faptul că elevii care le emit au reflectat şi şi-au format o opinie autonomă vizavi de textul valorificat. Rolul discuţiilor e unul reglator şi clarificator.

Descoperind efectul imediat al implicării mult mai active/eficiente a elevilor, intenţionez valorificarea acestui mod de lucru şi în alte contexte, cum ar fi: etapele evoluţiei conflictului în diverse opere (romane, nuvele) *Ion/Pădurea spânzuraţilor*, *Moara cu noroc* etc. Sau, revenind la *Enigma Otiliei*, punerea în scenă a secvenţei din capitolul al XVIII-lea, conceput în bună parte chiar de autor ca o „enclavă" a dramaticului în epic, ar putea servi excelent scopului de a demonstra existenţa aspectelor de modernitate a romanului în cauză. În aceeaşi categorie intră şi vizionările de spectacol de teatru după piesele autorilor din programa obligatorie şi nu doar.

Activităţile de lucru pe echipe, care s-au bucurat de apreciere la ambele clase luate în discuţie, merită exploatate în chiar mai diverse modalităţi şi destul de frecvent şi parcursul clasei a X-a pentru stimularea lecturii şi pentru creşterea implicării uniforme în interpretarea de text literar. De exemplu, identificând la clasele respective o anumită superficialitate în ceea ce priveşte tratarea mijloacelor de caracterizare a personajului, am propus o activitate simplă, prin care fiecare echipă să urmărească personajul Otilia după câte un singur procedeu de caracterizare (caracterizarea prin însumarea părerilor celorlalte personaje, caracterizarea prin acţiuni, gesturi, atitudini, caracterizarea prin limbaj / dialog, făcând distincţia

Scanned with CamScanner

între autocaracterizare şi caracterizarea indirectă etc.). O altă grupă a avut sarcina să însumeze rezultatele şi să compare dacă anumite trăsături sunt întărite prin mai multe procedee iar altele sunt puse în valoare doar de un anume procedeu de caracterizare, muncă de sinteză din care să rezulte nu doar concluziile, ci şi o structură coerentă/raţională a eseului de tip caracterizare de personaj.

Pentru sudarea echipelor, identificarea rolurilor celor mai potrivite pentru fiecare component al grupei şi pentru formarea deprinderilor de prezentare a produsului rezultat, am încercat să pregătesc terenul din timp, adică din clasa a IX-a când le-am propus elevilor aşa-zise proiecte de lectură pe diferite teme, oferindu-le ocazia să-şi aleagă cartea care le-a plăcut în mod deosebit şi s-o prezinte cât mai atractiv pentru colegi, urmând, de regulă, câteva *canoane* impuse de profesor (sau autoimpuse de coordonatorul / inovatorul grupului de lucru) pentru care echipa a trebuit să colaboreze în găsirea de răspunsuri. De exemplu, primul mai important a fost: *O carte care m-a făcut să-mi problematizez vârsta*, având la bază o listă orientativă de lectură (rămasă deschisă pentru a-i face parteneri ai demersului didactic în toate secvenţele ei), privind cărţi care reflectă adolescenţa şi lumea şcolii. Am încercat prin aceasta să acopăr şi temele eliminate prin selecţia recomandată de programa şcolară (capitolul Joc şi joacă la alegere cu Adolescenţa, Familia la alegere cu Şcoala ş.a.m.d.), oferindu-le elevilor şansa de a-şi fructifica experienţa de lectură, de a-şi lărgi orizontul cultural, de a-şi incita colegii la lectură, căci o carte despre care ei înşişi vorbesc cu entuziasm are mai mari şanse de a fi citită decât o carte pe care profesorul o recomandă. Acest tip de activitate pe grupe se poate subordona unei strategii pe care am putea-o numi valorizarea experienţei elevului (înţelegând aici ambele tipuri de experienţă, pe de o parte, cea de viaţă /empirică, pe de altă parte, cea de lectură).

Combinând 2 în 1 propunerile lor de a purta o discuţie pregătitoare înaintea lecturii şi de a-i determina să empatizeze cu personajele, m-am gândit la un procedeu care-i solicită să ia contact cu un aspect esenţial din lumea cărţii fără a li se furniza alte situaţii concrete din operă. Am proiectat un astfel de exerciţiu în vederea incitării la lectura romanului *Morometii*. Li se cere elevilor un moment de reflecţie şi redactarea unei compoziţii subiective la cerinţa: Dacă familia ta ar reuni membri (copii) din două căsătorii ale tatălui, cum crezi că te-ai simţi şi ai reacţiona ca:

- fiu / fiică din prima căsătorie;
- fiu / fiică din a doua căsătorie;
- a doua soţie;
- tată / cap de familie.

Imaginează-ţi contexte/situaţii diferite şi pune-te, rând pe rând, în fiecare din posturile indicate anterior. Prezintă/descrie relaţiile posibile cu membrii familiei din celelalte categorie (de ex. fiu din prima căsătorie-mamă vitregă; fraţi vitregi între ei etc.).

Ce conflicte crezi că pot apărea şi de ce anume ar fi ele iscate? Care ar putea fi asupra ta efectul unei rude de sânge pe care ai simţi-o mai apropiată decât tatăl sau mama şi fraţii vitregi?

Şi procedeul mi se pare productiv şi în relaţie cu alte texte ale multor autori canonici. De exemplu, pentru *Moara cu noroc* ar fi un bun exerciţiu de autocunoaştere, empatizarea cu Ghiţă asupra căruia se exercită presiunea dorinţei de a câştiga uşor şi influenţa unui om care-i citeşte slăbiciunile. Din anumite puncte de vedere, am putea-o considera o metodă a

Scanned with CamScanner

asaltului emoţional la adresa elevului, întrucât aplicaţia poate atinge, prin coincidenţă cu realitatea, puncte nevralgice din experienţa de viaţă a elevilor sau, pur şi simplu, activează în ei dorinţa de a evita un anume destin. Efectele unui astfel de procedeu mi se par iradiante benefic şi în sfera formării de atitudini şi valori, şi în sensul că le poate dezamorsa impresia că o carte anume e depăşită sau neadecvată contextului lor existenţial. Ca să fac o paranteză cu aluzie la lumea peliculelor de succes, o replică magistrală din *La vita e bella* ar trebui să devină un memento permanent pentru fiecare din noi: într-o lecţie a tatălui către fiu, acesta îi explică de ce oamenii devin răi / lipsiţi de toleranţă sau indiferenţi: pentru că sunt incapabili de empatie. De aceea, vin în întâmpinarea acestei intuiţii fenomenale a elevilor mei de a le forma capacitatea şi deprinderea de a se pune în condiţii ingrate pentru a înţelege complexitatea unor aspecte existenţiale şi a nu mai privi limitat, dintr-o singură perspectivă: a lor. E aceasta o premisă esenţială şi pentru formarea gândirii critice.

Pentru necesitatea de a-i determina să înţeleagă mai bine un context istoric – cel al fundalului pe care se desfăşoară acţiunea din romanul *Moromeţii* (dar şi din alte romane ale aceluiaşi autor) –, fapt ce ar apropia textul de ei, le-am propus elevilor pasionaţi de istorie să culeagă date pentru definirea cât mai complexă a contextului social, politic, economic al perioadei interbelice şi postbelice (legea funciară, împroprietărirea, foametea, rolul unor personalităţi şi figuri istorice care au marcat perioada – Carol I, Nicolae Iorga, legionarii şi Corneliu Zelea Codreanu etc. –, partide politice care s-au succedat la putere, instaurarea regimului socialist şi efectele lui asupra ţărănimii (reforma agrară / colectivizarea, mecanizarea agriculturii, exodul tinerilor ţărani spre oraş) şi asupra clasei intelectuale. Ca prezentarea datelor culese de aceştia să nu devină aridă (deşi spectaculosul situaţiilor preîntâmpină acest lucru), am propus un alt exerciţiu de transpunere imaginară în realitatea despre care tocmai au aflat date noi: Redactează o compunere de minimum o jumătate de pagină în care să explici ce impact crezi că au avut aceste transformări istorice asupra oamenilor simpli, de condiţie medie. Şi exerciţiul se poate adapta şi la condiţia intelectualului. Sau se poate completa cu provocări lansate elevilor care citesc şi jurnale, biografii, interviuri, să adune declaraţii ale autorului însuşi prin care îşi defineşte concepţia despre roman, îşi explică geneza textelor sau îşi comentează opera. Cu atât mai mult cu cât acest tip de texte se regăsesc adesea în subiectele de oral pentru proba de bacalaureat devenită probă de obţinere a certificatului / atestatului de competenţă lingvistică. Munca lor de documentare se poate transforma într-o secvenţă de autopredare.

O altă modalitate extrem de eficientă în formarea gândirii critice, în cultivarea autonomiei de opinie şi în stimularea respectului de sine este, evident dezbaterea, procedeu propus de o mare parte din elevi. Premisa cred că o constituie pe de o parte, un factor din sistem: importanţa care se acordă de câţiva ani încoace argumentării, iar, pe de altă parte, unei caracteristici psihologice a unei generaţii care n-a cunoscut totalitarismul: hotărârea de a se face auziţi / ascultaţi. Faptul că le-am oferit anterior elevilor chestionaţi resurse de timp pentru a purta dezbateri pe diverse teme legate de experienţa personală, ca de exemplu: necesitatea sau inutilitatea de a ţine un jurnal la vârsta adolescenţei, da sau nu literaturii de consum, i-a făcut să descopere plăcerea de a polemiza, să conştientizeze importanţa formulării cât mai clare, logice şi persuasive a unui argument astfel încât el să nu poată fi demontat de contraopinenţi. Din această categorie de abordări fac parte şi procesele literare, care combină jocul de rol (elevii trebuie să îşi asume câte un rol, fiecare de importanţă egală: de

Scanned with CamScanner

la judecător, juraţi, avocaţi ai acuzării şi ai apărării, până la împricinat şi martori, aceştia din urmă fiind personajele din operă, dar cărora actorii le concep replicile, făcându-i să trăiască în afara cărţii) şi confruntarea de tip dezbatere. Iar textele autorilor canonici se pretează productiv, după cum bine ştim, la această metodă didactică, de la *Ion*, *Ultima noapte de dragoste...*, *Moara cu noroc* şi chiar până la *Morometii*: Este vinovat Ilie Moromete că şi-a înstrăinat copiii?

Acest tip de minianchetă nu poate avea propriu-zis o concluzie, sau, altfel spus, implică nişte concluzii care se impun a fi periodic reformulate, pentru că e un proces deschis, ciclic şi care trebuie adaptat în funcţie de potenţialul şi de resursele fiecărei clase în parte. Chestionarul în sine rămâne deschis, fiind doar o posibilă bază de plecare pentru alte cercetări pe orizonturi înrudite. Concluzia cea mai de bun simţ este că profesorul trebuie să dea dovadă de flexibilitate astfel încât, nici pentru sine, nici pentru elevii săi, studiul canonului să nu fie resimţit ca o constrângere împovărătoare.

Bibliografie

1. Bloom, Harold, *Canonul occidental*, Bucureşti, Grupul Editorial Art, 2007.

Anexă

Chestionar – lectura din autorii canonici

1. Sexul:

a. feminin □ b. masculin □

2. Clasa:.....
3. Mediul de proveniență:

a. rural □ urban □

4. Specificul mediului familial:

➢ nivelul de studii al părinţilor şi ocupaţia:

a. medii (liceu) + meseria ocupaţia.....

b. superioare (universitare sau/şi postuniversitare) + meserie / ocupaţia.....

c. altă situaţie: ..... + meseria / ocupaţia.....

➢ relaţiile familiale:

a. foarte bune;
b. bune;
c. destul de bune;
d. tensionate;
e. familie monoparentată (prin divorţ sau deces al unuia dintre părinţi);
f. altă situaţie. Explică: .....

5. Orizontul tău de pregătire profesională (poţi selecta, prin subliniere, una din variantele enumerate în paranteza corespunzătoare punctului pentru care ai optat):

a. vrei să urmezi o facultate de profil tehnic (inginerie, comunicaţii etc.);
b. vrei să urmezi o facultate de profil realist (studii economice, medicină, matematici, fizică, chimie etc.);
c. vrei să urmezi o facultate de profil umanist (comunicare, filologie, jurnalism, drept, studii sociale etc.)
d. nu vrei să urmezi o facultate;
e. altă variantă. Care?.....

.....

Scanned with CamScanner

6. Care este ritmul tău obişnuit de lectură?
a. o carte la 2-3 zile;
b. o carte pe săptămână;
c. o carte pe lună;
d. o carte la două-trei luni;
e. o carte pe an;
f. nu citesc;
g. altă situaţie. Specific-o:.....
.....

7. Ce îţi place în mod deosebit să citeşti?
a. cărţi clasice (renumite, celebre);
b. cărţi de călătorie şi aventură;
c. cărţi de dragoste;
d. literatură science-fiction;
e. thriller/horror;
f. cărţi poliţiste;
g. proze scurte;
h. jurnale, biografii, memorialistică;
i. alte situaţii. Specifică pe spaţiul punctat:.....
.....

8. Când optezi pentru o carte, preferi ca ea să fie:
a. a unui autor consacrat, mai ales o capodoperă a sa;
b. a unui scriitor contemporan;
c. a unui scriitor (aproape) necunoscut (eventual cu un nume cât mai neobişnuit);
d. altă varianţă. Specific-o pe spaţiul punctat:.....
.....

9. Care e reacţia ta cea mai frecventă faţă de cărţile autorilor obligatorii (canonici) din programele şcolare şi pentru examene:
a. le citesc neapărat, cu deosebită curiozitate, să descopăr de ce sunt considerate texte canonice;
b. le citesc mai mult de frica notelor proaste;
c. evit lectura lor, prefer să citesc orice altceva;
d. le citesc pe sărite ca să înţeleg în mare despre ce este vorba;
e. vizionez filmul (dacă există o ecranizare după cartea respectivă);
f. încep să le citesc, dar le abandonez dacă nu mă captivează de la primele pagini şi caut un rezumat;
g. le abandonez iniţial, dar mi se întâmplă să le reiau ulterior, influenţat(ă) de discuţiile din timpul orelor de română.

10. Selectează prin subliniere numai autorii canonici din care *ai citit integral* măcar o carte/operă: Ion Creangă, I.L. Caragiale, I. Slavici, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, Marin Preda.

11. Numeşte autorul/opera care ţi-a stârnit mai mult interesul după ce a fost discutată în cadrul orelor de limba şi literatura română:.....
De ce crezi că s-a întâmplat asta?. .....
.....
.....

Scanned with CamScanner

12. Selectează prin subliniere numai poeţii studiaţi din care ai lecturat integral cel puţin încă o poezie în afara celor incluse în manuale: M. Eminescu, George Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, V. Voiculescu/Ion Pillat, Nichita Stănescu.

13. Din poeţii enumeraţi anterior, există vreunul care ţi-a trezit interesul în aşa măsură încât să citeşti mai mult din creaţia sa?
a. da Care?.....
b. nu

14. Dacă ai răspuns cu *da* la întrebarea anterioară, ce anume ţi-a trezit / stimulat acel interes:
a. metodele de lucru de la ora de limba şi literatura română care te-au făcut să înţelegi mai bine viziunea / mesajele textelor poetului respectiv;
b. faptul că „se mulează" pe tipul tău de sensibilitate;
c. altă variantă. Care?.....

15. Cum crezi că profesorul ar putea stimula şi mai mult interesul tău pentru operele autorilor canonici?
a. să nu îţi dea media râvnită decât dacă poţi dovedi că ai lecturat integral textele studiate;
b. să propună metode de lucru mai diverse şi mai atractive prin care să apropie cartea de sufletul tău;
c. să-ţi ofere ocazia să îţi explici / argumentezi cât mai des opinia formată;
d. să-ţi dea mai uşor note mari;
e. nu ştiu.

16. Dacă ai optat pentru *punctul b* la întrebarea anterioară, imaginează-ţi un procedeu neconvenţional care consideri că ţi-ar spori interesul pentru lectura autorilor canonici şi pentru implicare în interpretarea textelor.

.....

.....

17. De ce crezi că există o listă de autori canonici?/Care crezi că este rolul studierii cărţilor acestora?
a. ca să ne formeze / dezvolte gustul estetic;
b. ca să ne formeze / dezvolte o grilă de valori şi atitudini cu care putem opera şi în viaţa reală;
c. ca să ne formăm o imagine anume despre fiecare epocă, despre evoluţia literaturii;
d. nu au un rol anume;
e. nu ştiu.

18. Care crezi că sunt autorii străini care ar trebui să facă parte dintr-o listă de autori obligatorii? Selectează-i prin subliniere pe cei din enumeraţia următoare: Homer, Dante, Shakespeare, Goethe, H. de Balzac, Lev Tolstoi, Dostoievski, Kafka, Albert Camus, Marcel Proust, Ch. Baudelaire, J. Joyce, R.M. Rilke, Garcia Marquez, Mario Vargas Llosa.

19. Dacă ai citit vreo operă a vreunuia dintre autorii de mai sus, indică titlul ei şi explică ce impresie ţi-a făcut (*de ce ţi-a plăcut* sau *ce nu ţi-a plăcut* în mod deosebit).

.....

.....

.....

.....

Scanned with CamScanner

20. Care sunt, în opinia ta, aspectele pe care le consideri mai importante ca un scriitor să fie studiat obligatoriu în şcoală?
a. să ofere o viziune nouă, neaşteptată asupra problemelor etern umane;
b. să fie modele / etaloane de realizare artistică;
c. să aibă puterea de a face să se regăsească în operă cât mai mulţi cititori;
d. să ofere modele mereu actuale de comportament uman.

21. Dacă ai fi consultat cu privire la realizarea unui manual, care este lista de autori (inclusiv, titlul operei preferate) pe care i-ai propune pentru a fi studiaţi în mod obligatoriu?

.....
.....
.....

ESEURI FĂRĂ ESEIŞTI

Georgiana Epureanu
Colegiul Tehnic *Napoca*, Cluj

1. Condiţia *eseului şcolar*

Scrierea de eseu a ajuns să reprezinte în teritoriul limbii materne una dintre cele mai râvnite competenţe la toate nivelurile de şcolarizare, evaluată îndeosebi în ultimii ani la examenul de bacalureat, reprezentând aproximativ 60 la sută din punctajul final. Din acest punct de vedere, considerăm că eseul şcolar a devenit, sau, cel puţin ar fi trebuit să devină în tot acest timp, o paradigmă tangentă la literatură, un demers didactic profitabil, care să mijlocească într-un mod optim incidenţa dintre tehnicile de argumentare, opinia personală şi lumea culturală însuşită de elevi.

Eseul, în accepţiunea sa şcolară, a înlocuit treptat conceptul generalizat şi cam „depăşit" de *compunere şcolară*. Considerat a fi o compoziţie concentrată în formula unui discurs mai personalizat, eseul şcolar a fost adesea clasificat de practicieni şi de autorii „eseurilor" de pregătire a examenelor naţionale în trei categorii: eseul demonstrativ, eseul argumentativ şi eseul liber. Înseşi definiţiile date acestor tipologii, adaptabile şi situaţionale, deschid calea unor speculaţii teoretice care nu clarifică suficient sfera eseului şcolar. Indiferent de tipul eseului sau de structurarea sau nestructurarea răspunsului scris prin aşa-zisele „repere", credem că dimensiunile de stil şi compoziţie ale eseului şcolar trebuie să se concretizeze prin sedimentarea a trei caracteristici: *reflecţie*, *interpretare* şi *argumentare*. Poate că este potrivit să subliniem chiar de la început că în niciun alt tip de scriere, relaţia logică şi interpretativă dintre idee şi cuvânt nu cunoaşte o mai fericită conjugare, fapt ce potenţează caracterul unic al discursului eseistic.

Din cele spuse mai sus, se desprinde o întrebare cu privire la corespondenţa dintre discursul de tip eseistic şi eseul şcolar sau, într-o formulare mai accentuat didactică, la corelarea teoriei cu practica şcolară: care este relaţia dintre canonul şcolar şi canonul cultural? Modul în care se face selecţia culturală a autorilor/textelor permite cu adevărat transferul cunoştinţelor şi formarea deprinderilor culturale sau acest obiectiv rămâne de cele mai multe ori doar un deziderat?

Scanned with CamScanner

2. Generaţia interbelică: autori necanonici, modele de excepţie

Neliniştea provocată de răspunsul, încă necunoscut, la întrebarea anterioară este perceptibilă din chiar titlul prezentei comunicări. Nuanţa polemică îşi are punctul de plecare în nemulţumirea personală pentru modul în care autorii programelor şcolare abordează de un timp cam prea îndelungat conceptul de *autor canonic*. Potrivit teoriei lui Harold Bloom, trăsăturile specifice scriitorului creator de canon sunt stranietatea contrastantă, originalitatea care depăşeşte cunoscutul, precum şi forţa de a construi un univers literar inedit – echivalent cu un nou canon. Dincolo de încercarea problematică de a structura un canon al literaturii române, ne-a atras atenţia prin prisma caracterului funcţional al discursului eseistic, destinul „necanonic" al unei generaţii de literaţi şi filosofi. De ce gânditori precum Nae Ionescu, Mircea Eliade, Constantin Noica, Emil Cioran şi chiar memorabilul vorbitor Petre Ţuţea (ca şi mulţi alţii) lipsesc din lista autorilor canonici? Constituie poate unul dintre cele mai sugestive exemple de personalităţi creatoare de emulaţie intelectuală, o generaţie care a marcat bornele uneia dintre cele mai exemplare şcoli ale elitei intelectuale româneşti. Nu mai dorim să ne identifică cu acest Păltiniş metaforic dintr-un exces de anxietate sau pentru că ne condamnăm modelele intelectuale la o moarte sigură în ultimii ani?

Cunoscută drept *generaţia '27*, această grupare de intelectuali formaţi prin spiritul mentorului lor Nae Ionescu este considerată una de referinţă în cultura română interbelică. Toţi au fost catalogaţi, mai devreme sau mai târziu, drept „genii", chiar dacă majoritatea au fost recunoscuţi mai întâi prin impactul ideilor la nivel internaţional şi ulterior naţional. Reprezintă ei cu adevărat un „model cultural" pentru tinerii şcolii româneşti actuale sau controversata lor activitate politică şi istorică este cauza care a declanşat dispute fără final asupra caracterului modelator al operelor create? Care sunt limitele sau barierele care împiedică (şi au împiedicat) accesul la canon al acestei generaţii? Angajarea lor politică (activitatea legionară, închisoarea politică sau exilul) au devenit în actualitate atitudini antimodelatoare şi anticulturale? Acest ultim aspect al personalităţii lor ar presupune o falsă receptare a operelor sau, mai grav, o eronată circumscriere a noţiunii de valoare culturală generată de *excesul de atitudine* care nu este altceva decât marca originalităţii transcendente.

Însuşi destinul controversat al acestor intelectuali poate fi un argument în plus pentru a susţine orientarea înnăscută către originalitatea creatoare. Dintre membrii grupării de la Criterion, fruntaşii ei – E. Cioran, M. Eliade, E. Ionescu, V. Horia – au optat pentru plecarea în străinătate[18]. În ţară, prin Constantin Noica şi Petre Ţuţea se fundamentează rigorile şcolii de la Păltiniş, un caz particular de efervescenţă intelectuală şi disciplină a mentoratului. Percepţia noastră în prezent faţă de M. Eliade, E. Cioran sau E. Ionescu este tributară succesului lor în străinătate, notorietatea internaţională atingând apogeul în anii '80. În sincronie, au atins culmile unui fenomen de elită, prin atitudinea antiboemă care i-a plasat la antipodul generaţiei '40, de cafenea, şezătoare şi calambur. Deschiderea unor orizonturi spirituale de excepţie a fost posibilă prin împletirea cugetării înalte cu rafinamentul unui limbaj artistic, ca o consecinţă firească a identificării actului scrierii cu actul trăirii. Dimensiunea naţională şi amploarea universală se regăsesc în aceeaşi măsură în operele lor, încât au fost aşezaţi în directă descendenţă eminesciană.

În continuare, vom detalia aspecte privind două dintre aceste personalităţi de amplitudine spirituală care fac şi în prezent „carieră" în universalitate, dar mai puţin la noi. Exempli-

[18] Dan Ciachir, în *Steaua*, nr. 8/1991.

Scanned with CamScanner

ficările noastre elimină caracterul monografic al prezentării, având o motivaţie mai degrabă subiectivă şi conjuncturală.

În *Istoria literaturii române contemporane*, Alex Ştefănescu fixează, de exemplu, locul lui Constantin Noica în istoria filosofiei româneşti în perimetrul controverselor iscate de *noutatea* viziunii şi limbajului. Interferenţa filosofie-literatură se remarcă prin atitudinea faţă de literatură, valoarea literară a scrierilor filosofice, dar şi prin semnificaţia încercărilor literare. Pentru Constantin Noica, literatura este „o formă de con-sacrare lingvistică a unor adevăruri de maximă importanţă pentru colectivitate"[19]. Cultul pentru textele eminesciene, dar şi pentru creaţia literară populară îi definesc profilul de căutător al „sacrului originar". Mai ales din acest punct de vedere, consideră criticul literar, Constantin Noica a adoptat o viziune de restituire şi reintegrare a literaturii române într-o a treia dimensiune, anume aceea *culturală*. Verbul „a fi" devine nucleul sentimentului românesc al fiinţei, calea „de a gândi gândirea"[20], reflectarea lumii de către om fiind în primul rând un mecanism lingvistic. Dar, ceea ce impresionează mai cu seamă este limpezimea cugetării, deşi discursul nu oferă niciodată certitudini sau exactităţi: „tot efortul speculativ al lui Noica poate fi redus la problema sensului"[21].

Raţionalitatea şi jocul infinit al speculaţiei intelectuale nu înfăţişează însă niciodată un Constantin Noica dezabuzat sau profilul unui pasionat căutător al artefactelor spiritului românesc, dezamăgit şi resemnat în cele din urmă. Cu totul altfel se prezintă destinul lui Emil Cioran, în personalitatea căruia contrastele sunt în libertate. Scepticismul devine metoda predilectă de investigare a existenţei. Reflecţiile cioraniene, produse în spaţiul dialectic al unei filosofii lirice, sunt expresia sentimentului singurătăţii, trăit cu paroxism. Suferinţa, omenescul, agonia, tristeţea sau melancolia, moartea sau nebunia sunt jaloanele unui discurs confesiv, înlăuntrul căruia confesiunea transformă graniţele eului în maladie şi prilej de meditaţie. În *Amurgul gândurilor*, de pildă, se întrevede încercarea de a dilua conceptul clasic de „filosofie" prin forţa înfiorătoare a incertitudinii ca sinceritate a fiinţei în raport cu dilemele existenţei: „Sentimente *pure* (s.a.) care îşi au echivalentul în a filozofa *fără probleme* (s.a.)"[22]. Expresia se ia permanent la întrecere cu raţionamentele, joc ce nu se poate explica decât prin entuziasmul şi sublimul trăit în şi pentru *a scrie scriindu-se*.

Am trasat succint profilurile acestor două personalităţi ale culturii române pentru a surprinde, deşi în ipostaze diferite, maniera în care conştiinţa interogativă de sorginte filosofică îşi găseşte împlinirea într-un limbaj de o plasticitate rară. Luciditatea discursului nu împiedică spontaneitatea speculaţiilor. Pe de altă parte, ipotezele lirice şi asociaţiile libere de idei se materializează în compoziţii care pot revoluţiona oricând stilul beletristic. Forţa de sugestie a limbajului lor eseistic transformă sensibilitatea şi meditaţia filosofică în căutare a cuvântului originar, autentic. Instituie *un dialog viu cu sinele şi cu lumea*, care este, de fapt, esenţa oricărui discurs eseistic.

3. Pentru o didactică a eseului

Luând în considerare aceste câteva opinii, putem formula o primă concluzie privind rolul modelator al lecturii în scrierea eseului. Criza valorilor, atât de frecvent mediatizată în

[19] Alex Ştefănescu, *Istoria literaturii române contemporane. 1941-2000*, Editura Maşina de scris, 2005, p. 134.
[20] Ibidem, p. 135.
[21] Sorin Lavric în *România literară*, nr. 28/2009.
[22] Emil Cioran, *Amurgul gândurilor*, Editura Humanitas, Bucureşti, 2006, p. 11.

Scanned with CamScanner

societatea românească, se explică şi prin oroarea de valoare, manifestată cel mai adesea sub forma uitării. Din moment ce liceanul are atât de puţine şanse să acceadă la lectura orientată a operelor unor astfel de personalităţi marcante ale culturii noastre, orizontul aşteptării se îngustează vizibil. Simplificarea programelor şcolare la nivelul ciclului superior al liceului a produs şi un paradox al şcolii româneşti: formarea competenţelor prin cât mai puţine informaţii/cunoştinţe, evaluarea procesului argumentaţiei în scrierea de eseuri în lipsa unor noţiuni culturale solide. Cu alte cuvinte, a pretinde o „viziune" personală în absenţa unui orizont este acelaşi lucru cu a solicita cuiva să vadă pădurea, deşi nu cunoaşte nici măcar copacii... Deşi în manualele actuale generaţia eseiştilor interbelici nu este nici măcar amintită în istoria reprezentărilor culturale pe care programele se ambiţionează să o formeze şi dezvolte, într-un manual de Limba şi literatura română, E.D.P, din 1996, am regăsit un capitol interesant, în cuprinsul perioadei interbelice, intitulat *Eseişti*. Şi pe atunci nu era încă moda eseurilor nici argumentative, nici libere...

De ce ar fi indicat să îi citim pe eseiştii români? În tabelul de mai jos, am încercat să sintetizăm punctele de referinţă ale stilurilor câtorva dintre scriitorii amintiţi, prin corelarea ideilor formulate privind *lectura eseurilor*, *scrierea de eseu* şi *nevoia unui model cultural*:

Ce aş putea învăţa de la...

Constantin Noica	*Emil Cioran*	*Mircea Eliade*	*Petre Ţuţea*
• jocul de limbaj nu trebuie să devină o caricatură a gândirii, ci o luptă serioasă pentru a exprima un mister sau adevăr cu graţia unui logician îndrăgostit de propria strategie; • reflexivitatea trebuie să situeze discursul în afara dialecticii obiectiv/subiectiv, printr-o viziune care să permită caleidoscopia; • oricum, disciplina stilului primează.	• scrierea gândurilor trebuie să se sprijine pe o nesfârşită interogare a sensului existenţei, pe o atitudine personală şi o „luare în posesie" a gândului, lucrului, faptei; • a avea atitudine înseamnă a răsturna „locurile comune" şi a trăi pentru a reflecta; • experienţa se poate transforma în principala sursă a cunoaşterii.	• complexitatea, profunzimea şi unitatea în gândire sunt esenţiale; • chiar şi miturile pot fi abordate original; • aspiraţia la o cunoaştere totală, universală nu este doar o fantasmă, ci singura cale spre devenire; • aspiraţia spre cunoaştere permite dezvoltarea capacităţii de a ierarhiza valorile şi a închega un sistem coerent de idei.	• limbajul poate fi înţeles ca împlinire directă a sensului revelat; • discursul clar şi persuasiv poate fi expresia tăriei morale; • filosofia antică, dar şi cea modernă, repovestite prin perspectiva moralei creştine pot primi o soliditate şi certitudine surprinzătoare.

4. Precizări finale

Aceste puncte de vedere exprimate laconic doresc să deschidă calea unei meditaţii justificate asupra necesităţii *lecturii modelatoare* a textelor eseistice ca demers didactic axat pe strategii ale lecturii pentru scriere. Este dificil de definit specificul eseului, care se desfăşoară cititorului ca „discurs generic"[23], la fel cum sunt greu de stabilit criteriile de selecţie ale canonului literar. Eseul se autoconstruieşte prin escamotarea tuturor legităţilor sau criteriilor de clasificare ale genurilor literare, fiind produsul aspiraţiei scriitorului spre *esenţializa-*

[23] Alina Pamfil, *Eseul. O formă a neliniştii*. Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2000.

Scanned with CamScanner

re şi *expresia singulară*. Aceste obstacole nu împiedică însă studiul configuraţiei acestui tip de discurs, articulat la interferenţa stilului ştiinţific, logic şi argumentat, cu stilul literar, plastic şi figurat.

În *Eseul. O formă a neliniştii*, Alina Pamfil întreprinde o cercetare axată pe explorarea specificului eseului ca discurs atipic, printr-o strategie care facilitează publicului variat clarificări conceptuale. Studiul în sine justifică ideea demersului pe care îl propunem: anume că *reflecţia* cuprinsă în procesul scrierii de eseu îşi concentrează substanţa în *expresie* în urma parcurgerii unui drum al comprehensiunii subiective. Tocmai din acest considerent, credem că a învăţa scrierea de eseu ar trebui să însemne a învăţa să citeşti operele marilor scriitori de eseuri.

Deşi discursul eseistic supralicitează coordonata reflexivă prin jocul ipotezelor, dimensiunea literară este asumată la nivelul limbajului şi interpretării. Lectura „canonică" a eseiştilor este cea mai la îndemână versiune a salvării eseului şcolar de capcanele clişeizării acestui tip de discurs. Întâlnirea liceanului cu modelele culturale interbelice poate deschide, firește, şi apetitul lecturii eseiştilor contemporani sau plăcerea scrierii de eseuri convingătoare.

Anexe

Din multitudinea textelor şi autorilor, am selectat aceste două exemple pentru a însoţi micul nostru eseu pe calea spre argumentare.

Anexa 1

Emil Cioran, *Amurgul gândurilor*

„Vulpile au vizuini şi păsările cerului au cuiburi; dar Fiul omului n-are unde-şi odihni capul." (Luca, 9, 10) Mărturisirea aceasta a lui Isus – şi care întrece ca nivel de singurătate Ghetsimani – mi-l apropie mai mult decît toate dovezile de iubire care i-au asigurat un credit cvasietern printre muritori. Cu cît te deosebeşti de oameni, cu atît ai mai puţin loc în lume pentru ca accesul la divin să te separe de singurătate. Ultimul cerşetor e un proprietar faţă de rătăcirea pământească a lui Isus. Oamenii l-au răstignit chiar pentru a-i găsi un loc şi lui, pentru a-l lega cumva de spaţiu. Decît, ei n-au observat că pe cruce capul se odihneşte în direcţia cerului sau, în tot cazul, mai mult pe cer decît pe pământ. Şi Învierea, ce e ea dacă nu proba că un Dumnezeu nici mort nu se poate odihni în lume şi ca el orice om ce nu mai este om?

O lespede a acoperit trei zile insomnia lui Isus. Căci nu-mi pot închipui un Dumnezeu mort care să nu-şi privească moartea.

Doar pentru cei ce şi-au dormit viaţa moartea poate însemna un somn. Ceilalţi, atinşi de veghe, vor supravieţui treji cenuşii lor sau scheletului ironic! – Când nici o fibră n-a rămas nestrăpunsă de cunoaştere, atunci nimic nu te poate face să crezi c-ai încetat cândva a fi conştient. Ţi se pare explicabil să mori, dar cine te-ar putea opri să crezi c-ai înceta să ştii şi să te ştii? E ca şi cînd nu-ţi vei odihni capul nicăieri şi niciodată..."

Anexa 2

Constantin Noica, *Despre bucuriile simple*

„Să fii o dată sau să fii de mai multe ori? Ceea ce este astăzi să nu mai fie niciodată, sau să fie încă o dată, încă de două ori? Ziua de azi şi cu ziua de mîine să fie ceva şi altceva, sau să fie unu şi unu, unu plus unu?

Vreau să întreb: să fii în istorie sau să fii în adevăr?

Ceea ce e tragic, în întrebările acestea, e că pun probleme vii, probleme de comportare zilnică. Un om plin de conştiinţa istoricităţii e un om care se risipeşte, care trăieşte de azi pe mîine, aşa cum au trăit

Scanned with CamScanner

toţi oamenii de azi pe mîine. Ce-i pasă că viaţa sa nu dovedeşte nimic? Nici o viaţă n-a dovedit nimic. Să trăim frenetic viaţa noastră, căci n-avem de dat socoteală nimănui.
Şi mă gîndesc la ceilalţi oameni, la cei cîţiva care s-au trudit să facă din viaţa lor o dovadă şi un adevăr; care şi-au trăit-o liniştit, fără exasperări, o dată azi, încă o dată mîine, de atîtea ori în acelaşi loc, de cîte ori le-a fost cu senină putinţă...
Adevăr? Nimeni nu se gîndeşte propriu-zis la adevăr. Un anumit adevăr există şi în istorie. Dar este vorba de ceea ce are, mai ales, adevărul şi nu are, mai ales, istoria: de ideea de ordine. E vorba să adunăm viaţa aceasta din toate părţile – *disiecta membra* – şi s-o supunem unor ritmuri mari, unor jocuri stricte. E vorba să facem ceva cu viaţa, şi să n-o lăsăm pe ea să se facă singură.
Ştiu că viaţa e bogată. E chiar mai mult decît îmi trebuie. Aş putea trăi atît de bine cu mai puţin... Gîndurile acestea pornesc dintr-o necesitate de „mai puţin". Mi-a venit în minte să întreb şi pe ceilalţi: lor cîtă viaţă le trebuie? Dar întrebările nu folosesc la nimic.
E surprinzător şi totuşi explicabil faptul că oamenii nu ştiu cum să se poarte în faţa bogăţiei. Aţi observat că bolnavii, oamenii săraci, oamenii cu viaţa puţină şi posibilităţi puţine de viaţă în ei ştiu ce vor? Ei au un sens al lor, un idealism al lor şi ştiu în ce Dumnezeu să creadă. Pe cînd oamenii bogaţi în viaţă, oamenii sănătoşi, oamenii puternici întîrzie în bunurile lor şi nu mai dau nimic. Creaţia, sensul, ideea sînt ale omului sărac.
Să nu te pierzi în faţa bogăţiilor vieţii. Să nu te laşi făcut. Să nu crezi că istoria este singura realitate şi să te laşi născut, trăit, asasinat, în consecinţă. Ar trebui să încercăm, odată, o rezistenţă împotriva istoriei, împotriva curgerii, împotriva vieţii joase. Poate că nu e atît vorba de ales între istorie şi adevăr, dar trebuie ales, în orice caz, între istorie şi ordine, între istorie şi geometrie."

CANONUL ŞCOLAR ŞI EXTINDEREA CARACTERULUI INTERDISCIPLINAR AL OREI DE LIMBA ŞI LITERATURĂ ROMÂNĂ LA CLASA A XII-A (MINORITĂŢI)

Ramona Ghiţă
Colegiul Naţional *Áprily Lajos*, Braşov,

În comparaţie cu definiţia din DEX[24], în concepţia noastră *canonul* presupune un ansamblu de reguli şi de conţinuturi absolut obligatorii demersului specific oricărui domeniu de activitate, nu numai teologiei sau muzicii. Altfel spus, canonul şcolar include, pe lângă lista de autori impusă în ciclul liceal[25], documente specifice învăţământului prin care se stabilesc reguli stricte de conduită pedagogică. Dintre acestea, cele cu care intră în contact cel mai des majoritatea cadrelor didactice sunt curriculumul şi manualele alternative.

Primul document menţionat stabileşte finalităţile, volumul cunoştinţelor, sistemul lor de predare etc. la o anumită materie şi pentru o anumită perioadă de timp. Manualul cuprinde

[24]**CANÓN**, canoane, s.n. **1.** Regulă, dogmă bisericească; tipic. ♦Normă, regulă de conduită. ♦ Listă de texte sacre care se bucură de autoritate deplină în cadrul unei religii. **2.** Pedeapsă dată de biserică la călcarea unui canon (1). ♦ *Fig.* Suferinţă, chin. **3.** Nume dat cărţilor Vechiului şi Noului Testament. **4.** Regulă care face parte dintr-un ansamblu de procedee artistice specifice unei epoci ; *p. ext.* Regulă rigidă, formalistă. **5.** Compoziţie muzicală în care două sau mai multe voci, intrând succesiv, execută împreună aceeaşi melodie. ♦ Cântare bisericească ; *p.ext.* cântec; glas. **6.** Literă de tipar, având corpul de 36 de puncte tipografice, cu care se tipăreau în trecut cărţile canonice. –Din sl. Kanonŭ, fr. canon, germ. Kanon. *(DEX:132)*

[25]Autori canonici: Mihai Eminescu, Ion Creangă, Ion Luca Caragiale, Ioan Slavici, Titu Maiorescu, Tudor Arghezi, George Bacovia, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, George Călinescu, Eugen Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu.

Scanned with CamScanner

noţiunile de bază ale unei ştiinţe, ale unei arte sau ale unei îndeletniciri practice în funcţie de volumul cunoştinţelor şi metodologia specifică procesului de predare-învăţare-evaluare implicată de programa şcolară în vigoare. Totodată, acest document şcolar este o oglindă a viziunii ştiinţifice şi a personalităţii didactice a autorilor, ceea ce face să apară o serie de diferenţe de abordare a aceluiaşi subiect, permiţând includerea manualului, în opoziţie cu programa, în categoria canonului lejer, pe care profesorul poate să-l ajusteze nevoilor specifice colectivului de elevi.

În asemenea circumstanţe, dacă luăm în considerare doar două dintre variabilele cele mai banale: ordinea abordării metodice a problemelor şi fragmentele de text selectate din operele diferiţilor scriitori, remarcăm neconcordanţe temporale benefice (de exemplu, unele clase din aceeaşi şcoală studiază mai devreme decât celelalte un anumit scriitor, uşurând accesul la cărţile din biblioteca unităţii şcolare respective, dar şi o serie de nepotriviri între nivelul atins de elevi în asimilarea materiei, generate de diferenţele dintre gradele de dificultate ale exerciţiilor propuse spre analiză sau de vocabularul implicat de textele studiate.)

De asemenea, pot apărea neconcordanţe temporale între perioada studierii unei anumite categorii gramaticale în limbile maternă şi străină, ceea ce implică disfuncţionalităţi în echivalare şi transpunere mai ales în cazul elevilor care vin pentru prima oară în contact cu acel sistem lingvistic. Profesorul experimentat de limbă străină conştientizează constant necesitatea cunoaşterii programei şi planificării existente la limba maternă, respectând ordinea temporală a subiectelor comune şi făcând o selecţie a exerciţiilor de rezolvat ca o consecinţă a reorganizării materialului în studiu.

În cele ce urmează însă ne-am concentrat atenţia asupra problematicii vocabularului, o componentă obligatoriu impusă de curriculum şi manuale prin indicarea unei tematici şi a unor scriitori canonici/necanonici. Mediul de aplicare ales este reprezentat de şcolile cu predare în limba minorităţilor, ceea ce ne determină să facem o serie de precizări generale.

Înţelegerea corectă a unui mesaj şi transmiterea cu exactitate a unei informaţii se realizează optim folosind resursele limbii materne. Situaţia de bilingvism permite şi ea atingerea scopurilor unei traduceri fidele exigenţelor originalului, dar numai în ceea ce priveşte sfera limbajului standard şi a celui colocvial.

Studiul limbii române în şcolile cu predare în limba maternă permite, în special ca timp afectat parcurgerii materialului bibliografic, aplicarea cu consecvenţă a regulilor gramaticale ale limbii-ţintă, însuşirea vocabularului necesar comunicării uzuale şi, în cel mai bun caz, celui specific disciplinelor umaniste.

Folosirea limitată a dicţionarelor bilingve actualizate cerinţelor moderne ale diferitelor domenii ştiinţifice şi tehnice reduce mult nivelul înţelegerii mesajului transmis de profesor în învăţământul superior, cu atât mai mult cu cât studentul provine din medii în care se vorbeşte în limba română doar la şcoală.

În vederea facilitării achiziţiei de cunoştinţe şi formării de deprinderi de comunicare în limbaj ştiinţific în cazul studentului provenit de la şcolile cu predare în limba minorităţilor, ne propunem:

a. clarificarea condiţiilor bilingvismului şi a impactului acestuia asupra procesului instructiv-educativ;

b. observarea dificultăţilor cu care se confruntă studentul bilingv în abordarea cursurilor universitare;

Scanned with CamScanner

c. conturarea unor posibile soluţii în plan didactic, care să extindă caracterul interdisciplinar al orei de limba şi literatura română, astfel încât să devină realmente o trecere spre nivelul universitar.

a. Implicaţiile bilingvismului asupra procesului instructiv-educativ

Studiul limbii române în şcolile cu limbă de predare a minorităţilor se confruntă adeseori cu probleme care impun abordări adaptate situaţiei de bilingvism diferite de la o zonă la alta, de la o clasă la alta, proprii chiar situaţiei fiecărui elev.

Luând în considerare gradele diferite de percepere şi de fluenţă în folosirea celor două sisteme de comunicare operaţionale (în cazul nostru, româna şi maghiara), distingem două categorii de bilingvism: absolut şi relativ.

În cazul bilingvismului absolut, capacităţile comunicative ale individului sunt aproximativ egale în limba-bază şi în cea ţintă, situaţie ideală, facilitată de condiţiile existente în familiile mixte, de o cultură şi de un talent lingvistic excepţionale sau de comunicarea deosebit de activă într-o comunitate care vorbeşte limba română.

În situaţia bilingvismului relativ, regăsit în majoritatea cazurilor, gradele de cunoaştere a celor două limbi sunt diferite: se comunică fluent în limba nematernă, dar cu exactitate relativă, stopată la nivelul metaforei sau al textului ce implică apelul la concepte din domeniul gândirii abstracte. Profesorul trebuie să acorde o atenţie deosebită acestor aspecte, intervenind cu explicitări pertinente, atât într-un caz, cât şi în celălalt, mai ales când elevul provine dintr-un mediu monolingv, neavând posibilitatea de a comunica în limba română nici în familie, nici cu prietenii, ci doar la şcoală.

Dacă în ceea ce priveşte metafora, aportul cadrului didactic este decisiv, în cazul textului cu valenţe ştiinţifice, trimiterea la dicţionar trebuie să devină o practică pe care elevul va fi îndrumat s-o mânuiască fără dificultăţi deosebite la o primă vedere.

b. Dificultăţi cu care se confruntă studentul bilingv în abordarea cursurilor universitare

Dintre cursurile ţinute la diferitele centre universitare cu predare în limba română, supunem observaţiei câteva fragmente aparţinând unor domenii de studiu distincte (economie, matematică, rezistenţa materialelor), care, probabil, ridică probleme chiar şi studenţilor de etnie română:

Denumire curs	*Fragment*
Lingvistică generală - Trăsăturile limbii -	1. caracterul arbitrar al semnului lingvistic [...] Revenind la dualitatea semnificat-semnificant care alcătuieşte natura semnului lingvistic [...] 2. caracterul discontinuu (discret) al elementelor [...] Deşi limbajul omenesc are un caracter linear, enunţurile sunt alcătuite din unităţi discrete care-şi păstrează individualitatea şi se disting unele de altele prin opoziţiile care le realizează.
Rezistenţa materialelor - Alotropia metalelor -	Unele elemente metalice, dar şi unele nemetalice, prezintă mai multe tipuri de reţele cristaline. Însuşirile unor elemente de a prezenta reţele cristaline diferite, în diferite intervale de temperatură, poartă denumirea de polimorfism, iar stările respective se numesc stări alotropice. Prezintă transformări alotropice câteva metale din grupele principale ale sistemului periodic (Ca, Sr, Ga, In, Sn), dar majoritatea metalelor care prezintă transformări alotropice aparţin grupelor secundare ale sistemului periodic respectiv metale de tranziţie, lantanide şi actinide.

Scanned with CamScanner

Şiruri şi serii numerice - Calcul diferenţial -	Viteza unui mobil în mişcare rectilinie neuniformă, densitatea unei bare liniare neomogene, panta tangentei într-un punct al unei curbe plane ca şi alte exemple, conduc la cercetarea existenţei limitei unui raport de forma $\frac{f(x)-f(x_0)}{x-x_0}$ ...
Burse internaţionale de valori şi mărfuri - Indici bursieri -	Indicii bursieri exprimă evoluţia cursurilor valorilor mobiliare ce sunt cuprinse în structura indicelui cu reprezentativitate pentru piaţa bursieră respectivă, dând o imagine asupra evoluţiei pieţei bursiere, la un moment dat. In evoluţia calculării şi publicării acestor indici bursieri au apărut două mari categorii, şi anume: indici din prima generaţie – a căror reprezentativitate era mai putin elocventă pe piaţa bursieră, ca urmare a unor metode de calcul bazate numai pe medii ponderate, fără să fie adaptate la condiţiile şi factorii de influenţă, cât şi prin nivelul scăzut al valorilor mobiliare cuprinse în structura lor, ca urmare a evoluţiei pieţei bursiere, a necesităţii unei analize aprofundate, în primul rand-, si, ca urmare a necesităţii şi oportunităţii efectuării unor tranzacţii bursiere pe anumite pieţe reglementate, în al doilea rând, au apărut şi indicii din a doua generaţie denumiţi şi instrumente sintetice utilizate în tranzacţiile bursiere, astfel că au apărut mari societăţi financiare sau instituţii de cercetări a pieţelor bursiere, care au elaborat indici cu nivel mare de reprezentativitate ce sunt utilizate de societăţile de intermediere în tranzacţiile pe anumite pieţe reglementate, având ca obiect indicii bursieri ca suport al acestor tranzacţii. În elaborarea indicilor bursieri şi, în special, a indicilor care analizează şi reprezintă pieţele de capital, se stabilesc anumite etape: selectarea eşantionului de valori mobiliare cuprinse în structura indicelui respectiv [...] Includerea unei valori mobiliare în structura unui indice bursier, presupune că aceasta este reprezentativă pentru piaţa bursieră prin volumul tranzacţiilor, lichiditatea acestor valori, şi subliniază consacrarea emitentului ca o firmă solidă, iar titlul reprezintă o valoare sigură. [...] Cursul de echilibru, rezultat la un moment dat, este caracterizat de anumite trăsături ce se răsfrâng şi asupra indicilor bursieri calculaţi [...] Pentru ca aceste dezechilibre temporare să nu fie influenţate de factori perturbatori (zvonuri), pe lângă jocul şi reglarea automată a pieţei de capital, apare necesară şi autoreglementarea pieţei prin intervenţia organului ce supraveghează piaţa sau a celui care conduce piaţa bursieră respectivă, constând în măsuri de limitare a variaţiei maxime a cursului într-o anumită şedinţă de licitaţii, păstrarea unui anumit pas în negocieri, condiţii care nu vin să strice echilibrul jocului liber al cererii şi ofertei, ci să limiteze şi să influenţeze acest joc, pentru a preîntâmpina aspecte negative cum ar fi crach-ul bursier. CATEGORII DE INDICI Indicii statistici – calculaţi prin metode statistico-matematice: [...] In Japonia se calculează şi se publică indicele Topix la Bursa de valori din Tokyo – exprimă o valoare agregată rezultată din media dintre numărul de valori cotate şi cotaţia rezultată la un moment dat, având ca dată de referinţă 4 ian. 1986. Pe lângă indicii la nivel de bursă sunt calculaţi şi indicatori care exprimă lichiditatea, volatilitatea sau randamentul unui anumit titlu financiar. [...]

Scanned with CamScanner

Cuvintele/grupurile subliniate de către studenţi pe motiv că sunt greu de înţeles le-am clasificat astfel[26]:

- neologisme care aparţin limbajului standard înalt: *arbitrar, dualitate, elocvent, eşantion, autoreglementare, a se răsfrânge* etc.
- neologisme care aparţin domeniului respectiv de activitate;
- neologisme specifice altor domenii de activitate, „adaptate semantic" noului context lingvistic, de exemplu *agregate, volatilitate*, termeni care aparţin domeniului fizico-chimic, dar sunt folosiţi şi în economie, şi în literatură etc.
- grupuri care includ şi neologisme, îmbinarea sensurilor în vederea unei traduceri corecte fiind surprinzătoare sau ambiguă, prin perspectiva nouă implicată, specifică limbii-ţintă: *vermis – féreg* (şoricel).

Observăm că principalele dificultăţi întâmpinate de studenţii din primul an de facultate sunt de natură lexicală, deşi limba-ţintă, româna, este de origine latină şi cu o structură analitico-sintetică, pe când maghiara, limba-bază, este de origine fino-ugrică şi cu structură aglutinantă.

Dacă explicaţia neologismelor specifice respectivului domeniu de activitate poate fi găsit în dicţionarul de specialitate, termenii „adaptaţi semantic" unei noi ştiinţe, în măsura în care nu sunt explicaţi, ridică, după părerea noastră, probleme serioase unui student neiniţiat, cu atât mai mult cu cât enunţul complex în care este încadrat include şi alţi termeni abstracţi.

Cu siguranţă că şi la celelalte materii profesorii încearcă lărgirea orizontului de cunoaştere al elevului de liceu prin menţionarea traducerii unor cuvinte şi a unor expresii în română, scopul final al învăţământului fiind pregătirea tânărului pentru viitoarea meserie prin care ia contact cu persoane de diferite etnii pentru a verbaliza cunoştinţele aplicate practic, dar eforturile depuse în acest sens par insuficiente.

c. Posibile soluţii în plan didactic

Ne-am concentrat atenţia asupra modului în care ora de limba şi literatura română ar putea reduce, măcar parţial, deficitul lexical al tânărului aflat în imposibilitatea de a urma cursuri la o facultate cu predare în limba maternă, în condiţiile în care programa de clasa a XII-a este diversificată, impunând folosirea cu maximă seriozitate a celor 3- 4 ore săptămânale.

Un alt obstacol în rezolvarea acestei probleme este paleta mult prea largă a domeniilor de activitate oferită de învăţământul superior românesc, al căror limbaj specializat diferă extrem de mult, chiar dacă, uneori sunt folosiţi aceiaşi termeni, de exemplu în limbajul tehnic: *Am urcat cu maşina pe rampă. Rampa, adică platforma vehiculului, înlesneşte încărcarea şi descărcarea mărfurilor. Avionul se află pe rampa de lansare,* în domeniul teatral: *Partea din faţă a unei scene de teatru, unde se instalează luminile, se numeşte rivaltă sau rampă.*, în biologie: *Această parte a urechii interne se numeşte rampă timpanică.*

Totodată ne întrebăm asupra gradului în care un elev de clasa a XII-a conştientizează necesitatea exprimării în limba română *şi* în plan ştiinţific, cu atât mai mult cu cât sfârşitul perioadei liceale este deosebit de obositor, ei concentrându-se asupra pregătirii pentru intrarea la facultate.

[26]Am exclus din discuţie semnele convenţionale (de exemplu cele specifice matematicii, chimiei etc.), ele fiind general acceptate de comunităţile ştiinţifice şi a căror necunoaştere denotă lacune în procesul de învăţare.

Scanned with CamScanner

Un alt semn de întrebare planează asupra modului în care manualul de limba şi literatura română ar putea aborda o asemenea problematică fără ca profesorul să fie obligat să-şi însuşească limba maternă a elevilor şi, totuşi, să poată folosi traducerea literară în procesul instructiv-educativ.

Cu siguranţă, traducerea are multe faţete, uneori emiţătorul devenind un „artizan", iar textul prin care se echivalează originalul o „creaţie artistică", după cum susţine Georges Mounin în *Linguistique et traduction* (1976:16).

Dar nu despre asemenea situaţii este vorba în cazul textului ştiinţific, unde monosemantismul termenilor implică o singură posibilitate de interpretare şi unde mărcile subiectivităţii individuale sau colective lipsesc aproape cu desăvârşire. Suntem de aceeaşi părere cu T. Cristea care afirmă următoarele: „La traduction humaine peut fournir, non seulement un vaste corpus de faits interprétables à la lumière des objectifs de l'analyse contrastive, mais aussi un appareil conceptuel et des méthodes de recherche dont pourrait profiter une analyse comparative orientée didactiquement." (1982:13).

După cum se poate observa, obstacolele sunt multe şi destul de greu de înlăturat.

Cu toate acestea, noi am încercat să conturăm posibile soluţii, mereu perfectibile, ale problemei:

1. Eforturile în acest sens trebuie să se facă încă din clasa a IX-a, prin studiul unui număr cât mai mare de texte ştiinţifice, în care elevul să ia contact cu formulări specifice diferitelor domenii de activitate studiate în liceu şi cu diferite dicţionare bilingve de specialitate, pe care să le poată utiliza şi mai târziu.
2. Acest proces îndelungat şi dificil de împlinit trebuie să implice gradarea efortului elevului: să se treacă de la traduceri de termeni şi expresii româneşti similare celor din limba maternă, cum ar fi: *biologie – biológia, complex – komplex, periferic – periferikus* etc., la introducerea de cuvinte distincte fonetic: *ganglion – dúca, fibră - rost*, apoi la expresii traduse în mod diferit, datorită formării prin compunere a termenului maghiar în comparaţie cu sistemul analitico-sintetic românesc: *sistemul nervos vegetativ – vegetatív idegrendszer*, sau datorită topicii distincte din cele două limbi: *pe baza unor criterii multifuncţionale – morfofunkcionális ismérvek alapján* etc.
3. Şcoala trebuie să ofere o imagine de ansamblu asupra modului de evoluţie a limbii, deziderat atins *şi* prin studiul limbajului arhaic. Dar probabil că este mult mai important ca şcoala să îl ajute pe tânăr să se adapteze mai uşor în societate, să poată să-şi aleagă şi să urmeze cariera potrivită, pentru a fi un cetăţean activ al societăţii căreia îi aparţine. De aceea clasa a XII-a ar trebui să fie o primă treaptă prin care el ia contact cu vocabularul, deseori deosebit de greoi, al domeniului ştiinţific pe care doreşte să-l abordeze în facultate. Dăm ca exemplu vocabularului deosebit de vast al dreptului constituţional studiat în primul an de facultate, care ridică probleme chiar şi unui elev român. Este, astfel, foarte important studiul unor texte literare în care apar inseraţi termenii şi expresii specifice diferitelor domenii de cunoaştere, cum ar fi: *Concert de muzică de Bach* de H. Papadat-Bengescu pentru domeniul medical, literatura ştiinţifico-fantastică pentru domeniul tehnic etc.
4. Considerând că este mult mai important pentru un tânăr să cunoască expresii şi termeni absolut necesari în înţelegerea cursurilor de la facultate, decât să aprofundeze în mod special opere deosebit de complexe din punctul de vedere al experien-

Scanned with CamScanner

ţei de viaţă şi al exprimării metaforice, am fi înclinaţi, chiar, să propunem includerea în subiectele de la examenul de bacalaureat a unor exerciţii care să presupună evaluarea gradului de cunoaştere a unui anumit domeniu ştiinţific la libera alegere a elevului, pe principiul că materia respectivă se află la baza viitoarei profesii.

5. Propunem diferite tipuri de subiecte, selectate în funcţie de dificultate, care să fie incluse şi în manuale şi să nu facă imposibil demersul didactic al unui profesor nevorbitor de limbă maghiară şi nici al unuia care nu cunoaşte în detaliu acel domeniu ştiinţific:
   - studiul în paralel al unor fragmente din diferitele manuale alternative traduse în limba maghiară, de exemplu:

Biologie, manual pentru clasa a XI-a, autori I. Teodorescu Exarcu, Silvia Gherghescu, Ileana Ciuhat, Maria Şoigan, Editura didactică şi pedagogică, R.A., Bucureşti, 1994.	*Biológia*, tankönyv a XI. osztály számára, szerzők: I. Teodorescu Exarcu, Silvia Gherghescu, Ileana Ciuhat, Maria Şoigan, forditotta : Kis Zoltán, Kiss Éva, Szabó Zsigmond, Editura didactică şi pedagogică, R.A., Bucureşti, 1995.
Neuronul *Neuronul, unitatea morfofuncţională a sistemului nervos, este o celulă de formă stelată, piramidală, rotundă, ovalară, având una, două sau mai multe prelungiri: neuroni unipolari, pseudounipolari, bipolari şi multipolari.*	*A neuron vagy idegsejt* *A neuron az idegrendszer szerkezeti és működési (morfofunkcionális) alapegysége. Alakjuk szerint az idegsejtek lehetnek csillag, piramis, gömb vagy tojásdad alakúak, és egy, kettő vagy több nyúlványúak. Eszerint beszélünk uni-, pszeudounipoláris, di- vagy multipoláris neuronokról.*

- rezolvarea de exerciţii:

➢ itemi obiectivi: reluări de enunţuri din textele studiate, menţionarea corectitudinii acestora: *Menţionaţi dacă este adevărat sau fals enunţul:*
   - *Neuronul este o componentă de bază morfofuncţională.*
   - *Neuronul este o celulă.*
   - *Neuronul este un ţesut.*

➢ itemi de tip pereche: *Trasaţi săgeţi corespunzătoare între coloanele de mai jos, astfel încât cuvintele să aparţină aceluiaşi câmp lexical:*

sistem nervos	*neuron*
sistem osos	*substanţă cenuşie*
sistem muscular	*muşchi*
sistem circulator	*inimă*
	sânge
	măduva spinării

ureche

➢ itemi cu alegere multiplă: *Alegeţi răspunsul corect la întrebarea: Câte forme poate avea un neuron?*
   a. patru forme
   b. trei forme
   c. opt forme

➢ itemi de tip subiectiv, cu răspunsuri scurte sau complexe: *Cum se numesc neuronii în funcţie de prelungirile pe care le pot avea?*

Scanned with CamScanner

Aceste exerciţii reprezintă doar un prim pas în abordarea textului ştiinţific. Studiul omonimiei/paronimiei/polisemantismului ca fenomene lingvistice manifestate la intersecţia stilurilor poate, de asemenea, să stea la baza unor interesante şi originale exerciţii, care să suscite în aceeaşi măsură creativitatea profesorului şi a elevului.
De exemplu: *Observaţi sensurile termenului lin menţionate în* Dicţionarul explicativ al limbii române. *De unde ne dăm seama care dintre ele sunt aparţinătoare aceluiaşi cuvânt şi care sunt specifice omonimelor sale?* sau *În ce domenii se poate folosi termenul ochi? Daţi exemple de enunţuri potrivite diferitelor situaţii. (anatomia, botanica, arhitectură, geografie, navigaţie, gastronomie, viticultură, fizică)*
Nu în ultimul rând, considerăm că este absolut necesar ca viitorul student să ştie să folosească dicţionarul ca mijloc lingvistic esenţial în abordarea unui text la prima vedere, ceea ce presupune aflarea genului, a formelor flexionare, a familiei de cuvinte şi a posibilelor contexte în care poate apărea termenul etc.

Efectul, sperăm noi, ar fi implicarea în cercetare a unor tineri care au posibilitatea să aducă informaţii de noutate descoperite de specialiştii din Ungaria.

Texte suport

Dicţionarul explicativ al Limbii Române, Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1996.

Fragmente de curs: Gh. Mihoc şi N. Micu, *Matematică – Elemente de teoria probabilităţilor şi statistică matematică. Manual pentru clasa a XII-a*, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990, *Matematika – Tankönyv a XII. osztály számára. A valószínűségelmélet elemei és matematikai statisztika*, traducător Csere Vilmos, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1990; I. Teodorescu Exarcu, Silvia Gherghescu, Ileana Ciuhat, Maria Şoigan, *Biologie*, manual pentru clasa a XI-a, Editura didactică şi pedagogică, R.A., Bucureşti, 1994, *Biológia*, tankönyv a XI. osztály számára, forditotta: Kis Zoltán, Kiss Éva, Szabó Zsigmond, Editura didactică şi pedagogică, R.A., Bucureşti, 1995.

Bibliografie

1. Bell, Roger T., *Teoria şi practica traducerii*, traducător Cătălina Gazi, Polirom, 2000.
2. Cristea, Teodora, *Contrastivité et traduction*, Universitatea din Bucureşti, 1982.
3. Marinescu, R, Peculea, P., *Culegere de referate. Studii de lingvistică aplicată*, Universitatea din Braşov, 1979.
4. Mounin, Georges, *Linguistique et traduction, Edition Dessart et Mardaga, Galerie des Princes, Bruxelles, 1976.*

Scanned with CamScanner

CANONUL. REALITATE SAU UTOPIE?

Cristina Gogâţă
Grupul Şcolar Someş, Dej, Jud. Cluj

Această prezentare nu este un denunţ şi nu intenţionează să incrimineze vreo categorie socială sau profesională. E pur şi simplu o abordare detaşată a unor fenomene constatate de mine care se înscriu într-o normalitate cu limite extinse, un... studiu de caz, dacă doriţi. Scopul asumat al textului de faţă îl reprezintă constatarea unui clivaj între ceea ce îşi propun programele de *Limba şi literatura română* şi ceea ce se întâmplă, de fapt, în unele realităţi.

În demersul meu, pornesc de la observaţia următoare: legea învăţământului precizează că rolul anului de completare este de a le oferi elevilor care au parcurs clasele a IX-a şi a X-a pe traseul Şcolii de arte şi meserii posibilitatea *să ajungă la acelaşi nivel de pregătire cu elevii care au parcurs aceleaşi clase pe traseul liceal*. Orice profesor ştie că, pe parcursul învăţământului obligatoriu, elevii trebuie să-şi formeze în primul rând *competenţele de comunicare indispensabile, în lumea contemporană*, pentru orice tip de activitate profesională: să se exprime corect, clar şi coerent în limba maternă, să asculte, să înţeleagă şi să producă mesaje orale şi scrise şi să participe în diverse situaţii de comunicare.

La acest nivel, deja ne confruntăm cu o problemă: învăţământul obligatoriu cuprinde clasele I-X, dar elevii sunt deja triaţi în urma examenelor de la finalul clasei a VIII-a, aşa că în clasele a IX-a şi a X-a se lucrează la *nivele diferite, după manuale diferite, însă nu după programe diferite*. În fond, examenele naţionale de la finalul clasei a VIII-a au o funcţie de *ierarhizare*, în funcţie de competenţele logico-matematice şi de cele lingvistice. Aşadar, anul de completare ar trebui să recupereze *goluri din ultimii 10 ani de şcoală*.

Pentru anul de completare, în programă pentru domeniul Literatură, se recomandă un număr minim de texte/creaţii artistice (minimum şapte texte: o povestire, un roman, patru poezii, un text dramatic). Rezum în continuare din aceeaşi programă: profesorii şi autorii de manuale vor alege cel puţin patru texte care să aparţină unor autori canonici din următoarea listă: Mihai Eminescu, Ion Creangă, I.L. Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, G. Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, E. Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu. Pentru celelalte creaţii literare selectate, profesorii şi autorii de manuale se pot orienta spre alţi autori, ale căror texte ilustrează cerinţele programei.

De asemenea, se vor studia integral sau fragmentar minimum şapte texte, câte unul pentru fiecare dintre următoarele tipuri: text memorialistic; text epistolar; recenzie/cronică literară; eseu/studiu critic; cronică de spectacol; cronică de film; ştiri radio/TV. În alegerea textelor se va ţine seama, în plus faţă de criteriile indicate la fiecare modul de conţinuturi, de următoarele criterii generale: *accesibilitate* în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale şi de cultură generală a elevilor; *atractivitate*; *valoare*; *volumul de lecturi* propuse pe parcursul întregului an şcolar în raport cu timpul disponibil.

O primă observaţie se referă la manualele pentru anul de completare: acestea cuprind texte dificile, cu un limbaj pe care elevii îl resping tocmai pentru că nu îl înţeleg. La clasa a

Scanned with CamScanner

XI-a am reuşit să citesc cu ei o pagină într-o oră, iar la 3-4 cuvinte trebuia să le explic câte unul. Pentru clasele a XII-a şi a XIII-a, programele sunt identice cu cele din ciclul superior al liceului, ca şi cum într-un an elevii ar putea recupera ceilalţi 11 ani de şcoală.

Până acum m-am oprit la programele şi manualele şcolare, în special cel de clasa a XI-a, anul de completare, pentru a vedea cât de viabilă este teoria conform căreia, într-un an, elevii pot recupera golurile acumulate de-a lungul a zece ani. Iar golurile există, aşa cum voi arăta în continuare.

În primul rând, ierarhizarea de la finalul clasei a VIII-a face ca în grupurile şcolare să ajungă majoritatea elevilor cu abilităţi minime la limba şi literatura română, respectiv matematică. În acest sens, este uimitoare proporţia de clase omogene la grupurile şcolare, unde vârfurile sunt rare – 1-2 elevi – şi se situează undeva la nota 7. Acest lucru are drept consecinţe absenţa competitivităţii, precum şi un sentiment al eşecului (din şapte clase la care am predat în acest an şcolar, o singură elevă mi-a mărturisit că şi-a dorit să fie în clasa respectivă).

Absenţa motivaţiei este însoţită de o serie de factori sociali (majoritatea elevilor provin din familii dezorganizate şi au deseori accese de violenţă, sunt incapabili de autocontrol) şi economici (în fiecare clasă am remarcat situaţii de abandon şcolar, motivat de părinţi prin absenţa banilor pentru transport sau prin nevoia de a reţine elevul acasă pentru a avea grijă de fraţii mai mici). Nu doar elevii se confruntă cu situaţii materiale precare, ci şi instituţia: pentru xerox elevii trebuie să plătească, fapt care pune profesorul în situaţia penibilă de a plăti orice test sau fişă de lucru din banii proprii, pentru ca apoi să stea cu mâna întinsă în faţa elevilor. Mai mult, nu există cabinete de specialitate, iar clasele nu sunt suficiente, astfel că am fost nevoită să îmi ţin orele într-un fel de bucătărie, într-un subsol insalubru, în atelierul de tâmplărie sau în cel de croitorie.

După cum se observă din cele menţionate mai sus, problema – la nivelul programelor şcolare – constă tocmai în refuzul de a accepta că şansele nu au fost aceleaşi pentru toţi, iar monoprofilul absolventului de liceu nu face decât să distrugă şi minimul de şanse pe care elevii cu probleme le mai au. Nu se face nicio diferenţă între tipuri de elevi, tipuri de şcoli şi resursele materiale/umane de care dispunem.

Din această perspectivă, programa îndepărtează profesorul de problemele pe care le-ar putea rezolva şi distanţează şi mai tare elevii din aceste clase de literatură şi de şcoală, întrucât funcţia estetică a canonului literar nu poate fi separată de funcţia socială a literaturii. Confruntate cu realitatea de la clasă, valorile şi atitudinile din programă devin ridicole. Cultivarea unei atitudini pozitive faţă de comunicare şi a încrederii în propriile abilităţi de comunicare? Cultivarea unei atitudini pozitive faţă de limba română şi recunoaşterea rolului acesteia în dezvoltarea personală şi pentru îmbogăţirea orizontului cultural? Cultivarea interesului pentru lectură, a plăcerii de a citi şi a gustului estetic în domeniul literaturii? Stimularea gândirii autonome, reflexive şi critice în raport cu diversele mesaje receptate, formarea unor reprezentări culturale privind evoluţia şi valorile literaturii române? Abordarea flexibilă şi tolerantă a opiniilor şi a argumentelor celorlalţi?

Oare cum poate un profesor, la finalul anului şcolar, să se simtă împlinit, când în fiecare clasă există cel puţin câte un elev care abia dacă ştie literele, când majoritatea elevilor prezintă probleme de înţelegere a textului şi nu există clasă fără elevi cu probleme de dislexie, când ştie că nivelul intelectual al elevilor este atât de redus şi e martor zilnic al incapacităţii

Scanned with CamScanner

totale de a se autocontrola a acestora, când vede atât de multe cazuri de comportament violent, de tip maniacal, elevi cu ADHD netratat, care nu ştiu să comunice, să negocieze, să se asculte ţi care cred că asistenţa psihologică e ceva ruşinos, când, cei mai mulţi elevi refuză să discute cu psihologul susţinând că... nu sunt nebuni? Şi, mai ales, când ştie că mulţi elevi sunt abuzaţi fizic, verbal, chiar şi sexual, ceea ce îi face să îşi exhibe frustrările de o manieră incontrolabilă (râsete, ţipete, înjurături, remarci fără vreo legătură cu subiectul etc.).

Cum? Fie apelează la o soluţie de compromis (parcurge programa de formă, fără vreun interes pentru evoluţia elevilor, fie parcurge cât poate din programă, încercând să îi facă pe elevi să progreseze), fie propun o soluţie a sincerităţii, tocmai pe baza principiului egalităţii de şanse. Numai că e o egalitate a finalităţii, iar nu a demersului. Mai clar, consider că este nevoie de programe diferite, de manuale diferite, de niveluri de lucru diferite, din moment ce avem de-a face cu elevi diferiţi ca nivel. Sunt sinceră când spun că, în decursul a 50 de minute, mi-am făcut jumătate din elevii clasei a XI-a să înţeleagă diferenţa dintre termenii *subiectiv* şi *obiectiv*, dar aş fi ipocrită dacă aş spune că aceiaşi elevi au înţeles şi sunt capabili să interpreteze o poezie modernistă, aşa cum este prevăzută în programă sau că i-am făcut să citească din plăcere şi să înţeleagă romanele autorilor canonici.

Înainte de toate, pentru aceşti elevi, trebuie să renunţăm la programă şi, implicit, la un studiu canonic al literaturii, cu scopul de a forma nişte minime competenţe, valori şi atitudini. Să elaborăm programe diferite pentru diversele tipuri de şcoli şi să admitem faptul că studiul *Limbii şi al literaturii române* nu este sinonim cu studiul scriitorilor din canonul literar şcolar. Astfel, am putea forma nişte valori pe care un mesaj didactic trunchiat mă îndoiesc că le poate transmite. Iată câteva exemple de activităţi sincere:

- *Exerciţii uşoare* care au ca scop alfabetizarea şi rezolvarea problemelor de dislexie (transcrierea de secvenţe grafice, de cuvinte, despărţire în silabe etc.);
- *Exerciţii de ortografie şi de exprimare corectă;*
- *Dialoguri pe diverse teme;*
- *Exerciţii de identificare a informaţiei în texte literare şi non-literare;*
- *exerciţii de scriere funcţională;*
- *exerciţii de scriere reflexivă;*
- *Audiţii* care au ca scop creşterea capacităţii de concentrare şi care, de altfel, reprezintă pentru mulţi dintre aceşti elevi singura posibilitate de a avea un contact direct cu textul;
- *Rezumarea*, cu scopul de a înţelege textul (se poate rezuma cam o pagină într-o oră);
- *Analiza* textului pe segmente mici (incipitul, finalul, un paragraf din care să reiasă relaţiile dintre două personaje sau limbajul unui personaj);
- *Alegerea unor texte-suport scurte* (1-2 pagini).

Un alt imperativ îl constituie coerenţa demersurilor didactice: un învăţământ centrat pe elev implică o anumită libertate cedată elevului, dar profesorul tradiţional se simte ameninţat de acest lucru. De altfel, dictarea este cea mai facilă modalitate prin care profesorul are linişte la oră, dar elevul-scrib nu înţelege nimic din ceea ce i se dictează şi scrie fără a procesa informaţia.

De asemenea, este nevoie de o bază materială decentă şi un mediu de lucru atractiv (nu ateliere de tâmpărie, fostul magazin al şcolii sau un beci mucegăit), precum şi de asistenţă psiho-pedagogică permanentă, inclusiv în timpul orelor de curs, fapt care ar face ca profesorul să redevină profesor şi nu gardian.

Scanned with CamScanner

Până când programele şcolare nu se vor axa pe această etică a sincerităţii, următoarele întrebări îşi vor găsi răspunsul foarte greu:

- cum să motivez elevii să înveţe, când ei au o stimă de sine foarte scăzută şi nu cred că şcoala îi poate ajuta să se descurce în viaţă?
- în ce măsură este relevantă studierea autorilor canonici pentru un astfel de tânăr care de-abia silabiseşte şi pe care nimeni nu îl ascultă? Cum îl pot convinge că literatura se opune pumnului şi sărăciei?

Anexe

Fişă de lucru (clasa a IX-a clasa a XI-a special)

Citeşte cu atenţie textul de mai jos şi rezolvă cerinţele:

Atreiu ajunse în aceeaşi noapte până la poalele Munţilor de Argint. Era aproape de dimineaţă când poposi. Artax păscu puţin şi se adăpă dintr-un pârâu limpede de munte. Atreiu se înveli în pelerina sa roşie şi dormi câteva ore. Când răsări soarele, erau din nou pe drum.

În prima zi au traversat Munţii de Argint. Aici cunoşteau fiecare potecă şi potecuţă, aşa că înaintau repede. Când i se făcu foame, băiatul mâncă o bucată de carne uscată de bivol şi două lipii mici din seminţe de oarbă, păstrate într-o traistă legată de şa – pregătite, de fapt, pentru vânătoarea sa.

La apusul soarelui lăsaseră in urma lor Munţii de Argint şi poposiseră din nou. <u>În noaptea aceea Atreiu visă bivolii purpurii...</u> Michael Ende, *Povestea fară sfârşit)*

1. Transcrie următoarele secvenţe de litere:

a-j-u-n-s-e: ..... *n-o-a-p-t-e:* ..... *p-o-a-l-e-l-e:*.....

î-n-v-e-l-i: ..... *t-r-a-v-e-r-s-a-t:* ..... *î-n-a-i-n-t-a-u:* .....

2. Acum, scrie cuvintele formate din literele de mai sus.

....

....

3. Desparte în silabe cuvintele de la exerciţiul anterior.

....

....

4. Transcrie cât mai frumos/citeţ enunţul subliniat din text.

.....

5. Numeşte personajele care apar în text.

.....

6. Transcrie un verb de persoana a III-a.

.....

7. Rezumă textul în 1-2 rânduri, pe spatele fişei.
8. Scrie, pe spatele fişei, de ce crezi că Atreiu călătoreşte.
9. Descrie-l pe Atreiu, aşa cum ţi-l imaginezi tu, pe spatele fişei.

Scanned with CamScanner

CANON ŞI ...CANONIRE

Monica Halaszi
Colegiul Naţional *Liviu Rebreanu,* Bistriţa

Lucrarea porneşte de la ideea de canon şcolar şi de la lista autorilor obligatorii din programa şcolară şi pune problema canonului interpretativ (creaţie a profesorilor de altfel) care are ca efect „canonirea" – chinul de a apropia elevul de textul literar.

Canonul după DEX sau Apelul la DEX întru definirea termenilor

Polisemia substantivului *canon* a impus, înainte de toate, definirea sa. Iată ce apare în DEX în dreptul acestuia:

> **CANÓN,** *canoane,* s.n. **1.** Regulă, dogmă bisericească; tipici. ♦ Normă, regulă de conduită. ♦ Listă de texte sacre care se bucură de autoritate deplină în cadrul unei religii. **2.** Pedeapsă dată de biserică la călcarea unui canon (**1**). ♦ Fig. Suferinţă, chin. **3.** Nume dat cărţilor Vechiului şi Noului Testament. **4.** Regulă care face parte dintr-un ansamblu de procedee artistice specifice unei epoci; *p. ext.* regulă rigidă, formalistă. **5.** Compoziţie muzicală în care două sau mai multe voci, intrând succesiv, execută împreună aceeaşi melodie. ♦ Cântare bisericească; *p. ext.* cântec; glas. **6.** Literă de tipar, având corpul de 36 de puncte tipografice, cu care se tipăreau în trecut cărţile canonice. – Din sl. **kanonŭ,** fr. **canon,** germ. **Kanon.**

Cel de-al doilea termen din titlu, este un infinitivul lung (substantivizat) al verbului *a canoni,* despre care tot DEX-ul arată că este sinonim cu *a se chinui* (având în mod evident legătură cu sensul secundar al substantivului: ***2.** Pedeapsă dată de biserică la călcarea unui canon,* sau cu cel figurat: *Fig. Suferinţă, chin*:

> **CANONÍ,** *canonesc,* vb. IV. Refl. şi tranz. (Pop.) A (se) chinui. – Din **canon.**

Să însemne aceasta că orice canon, inclusiv cel literar, are ca efect chinul?

Canonul după Bloom sau Apelul la Bloom întru definirea canonului

În lucrarea sa intitulată *Canonul occidental,* Harold Bloom fixează o listă de 26 de scriitori pe care îi alege în funcţie de reprezentativitate (caracterul lor reprezentativ pentru specificul naţional sau pentru o anumită epocă), importanţa lor în cadrul unui anumit gen literar, stranietatea, caracterul neconvenţional, factorul de surpriză carea cţionează asupra operei unui anumit scriitor, originalitatea acesteia şi valoarea estetică.

Canonului după Manolescu sau „Canonul se face, nu se discută"

În cazul canonului românesc, criteriile sunt de altă natură, după cum remarcă de altfel N. Manolescu. El vorbeşte de valoare (cota de critică), succes (cota de piaţă) şi un amalgam de factori sociali, morali, politici şi religioşi, cărora le adaugă pe de o parte „vârsta" şi „aşteptarea", iar pe de altă parte (mai de la coadă) criteriul estetic. Răspunsul lui Manolescu la întrebarea „Ce este canonul?" vine în mod natural: „Este o selecţie la un moment dat. Asta poate să însemne un deceniu, un secol. [...] Asta sunt canoanele, sunt nişte liste care au semnificaţie temporală şi locală, pe zone mai mari sau mai mici şi care, într-o măsură considerabilă, se schimbă cu vremea. Concluzia este fără drept de apel: „Canonul se face, nu se discută.".

Scanned with CamScanner

Canonul după curriculum sau Apelul la Curriculumul Naţional întru reamintire

Ceea ce este DEX-ul pentru un vorbitor de limba română, iar Nicolae Manolescu pentru orice om de litere, este Curriculumul Naţional pentru profesorul de limba şi literatura română.

Ce spune *Programa şcolară* (parte a curriculumului) despre canon?

Iată:

Canonul ...este o listă cu 17 nume: Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, G. Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, G. Călinescu, E. Lovinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu.

Obligatorie.

Liviu Papadima motivează existenţa acestui canon: „o listă care are un caracter practic, în special, şi este o soluţie de compromis. Este o recomandare de care profesorii trebuie să ţină seama, în virtutea propriei deontologii şi pregătiri profesionale. Canonul şcolar, căci despre el vorbim, devine un spaţiu de negociere între programa stabilita de MEC, autori, critici, profesori.".

Când canonul devine canonizare: canonul interpretativ

Sunt cei 17 atât de greu de digerat? Sau există un canon interpretativ care ne face să impunem generaţiei actuale o viziune învechită, fără să ţinem cont de contextul receptării?

Fără cunoaşterea unor date despre contextul producerii textului, receptarea are de pierdut. Tocmai de aceea, didactica limbii şi literaturii materne acordă o atenţie deosebită aprofundării componentei textuale şi a celei contextuale, ceea ce implică un dialog foarte bine direcţionat cu textul. Alina Pamfil[27] aduce în atenţie viziunea lui Myszor şi Baker (*Living literature*) care rescriu triada autor – text - cititor sub forma text şi context şi o vizualizează sub forma a trei cercuri vecine: textul fiind flancat de contextul scrierii şi de cel al receptării. Contextul receptării conţine categoria cititorilor cărora textul li s-a adresat şi a cititorilor actuali, fiecare cu mentalitate şi valorile timpului lor, cu cunoştinţe specifice chiar zonei din care provin. Textul – categorie situată în centrul didacticii tradiţionale – este abordată prin supralicitarea perspectivei analitice. Receptarea este calea prin care opere din trecut au fost interpretate sau primite de cei ce au venit mai târziu – la fel de bine receptarea e un proces de dialog între text şi interpretul din prezent, care este inevitabil influenţat de interpretările anterioare.

Prin urmare, contextul receptării este un aspect care trebuie luat în calcul în didactica maternei. Nu poţi impune o viziune de acum un secol, cum nu poţi impune moda de acum un secol. Poţi s-o priveşti admirativ, să o adaptezi, dar tot retro rămâne.

Spun aceasta pentru adesea îi aud pe elevi vorbind despre avariţia lui Ghiţă din *Moara cu noroc*, despre faptul că romanul *Enigma Otiliei* prezintă snobismul burgheziei bucureştene de la începutul secolului al XIX-lea (sechele ale comentariilor antedecembriste) şi că în *Testament*, Arghezi slăveşte efortul ţăranului român. Cât de greu le este elevilor să înghită clişeele acestea! Şi, din păcate, cât de uşor le reproduc! Clişeele acestea ţin de un canon interpretativ ce s-a perpetuat de-a lungul anilor şi care au efectul unor bariere în exprimarea de către elevi a propriilor opinii despre mesajul textului.

Ce spun elevii despre personajele devenite ele însele canonice?

[27] Pamfil, Alina, *Competenţa literară: un posibil model şi reflexele lui didactice*, în „Perspective", nr. 1/2005.

Scanned with CamScanner

Ion de Liviu Rebreanu
Ion este o persoană care refuză să-şi depăşească condiţia, deşi ar fi avut posibilitatea, fiindcă idealul său este să se împlinească la nivelul condiţiei sale.

Enigma Otiliei de George Călinescu
Otilia este o fiinţă pragmatică, capabilă să analizeze la rece; este rezultatul mediului masculin în care a crescut.

Povestea unui om leneş de Ion Creangă
Replica demonstrează că leneşul îşi depăşeşte lenea. Doar era un om grozav de leneş; de leneş ce era, nici îmbucătura din gură nu şi-o mesteca. Cred că îi era lene şi să vorbească. Prin urmare, întrebând „Dar muieţi-s posmagii?", leneşul face un efort. Sătenii sunt incapabili să înţeleagă acest lucru. Şi sătenii şi cucoana. Nu este vorba despre un om leneş, ci despre incapacitatea noastră de a vedea realitatea.

Canonul interpretativ este moartea bucuriei de a discuta despre text, dar, din păcate, este o realitate. Iar auxiliarele didactice îl promovează.

Când canonizarea devine canonire

Canonizarea unor scriitori, mai mult chiar, canonizarea (realizată de profesor şi de examenul de bacalaureat) unor opere literare şi a unor personaje are ca efect *canonirea*: chinul elevului de a vorbi despre text. Deşi au capacitatea (majoritatea elevilor) de a formula judecăţi de valoare despre opera literară studiată, deşi dezbat cu patimă comportamentul personajelor, suferă în momentul în care sunt nevoiţi să vorbească în scris despre acestea. De ce? Fiindcă au în minte canonul interpretativ.

Concluzia

Dulce-amară concluzia mea. Este atât de subţire linia de demarcaţie dintre canonire şi bucurie! Depinde (iarăşi) de noi, profesorii, spre ce zonă a „trăirii" canonului îi împingem pe elevi.

„FREAMĂTUL LIMBAJELOR" SAU DESPRE IEŞIREA DIN CANON

Liana Lambescu
Liceul de Arte Plastice *Hans Mattis Teutsch*, Braşov

„Cel ce n-are muzica in sine, cel pe care nu-l mişcă armonia suavă a sonurilor, e copt pentru trădare, inteligenţa lui e mohorâtă ca şi noaptea, năzuinţele lui sumbre ca Erebul. Nu te încrede intr-un astfel de om. Ascultă muzica." Shakespeare, *Negustătorul din Veneţia*, actul V

Aceste cuvinte, Kandinsky le aşază la începutul paginilor sale despre puterea spiritualului în artă. Shakespeare spune: „Asculta muzica". Tot Shakespeare este luat ca paradigmă, ca lecţie de coerenţă în opera lui Thomas Mann. Schonberg, în schimb, îl avea ca maestru pe Mahler, iar acesta avea ca exemplu favorit pe Dostoievski.

Sunt relaţii care vorbesc despre sinteza artelor, a limbajelor artistice. L-am pomenit pe Thomas Mann şi putem aminti filmul lui Visconti, *Moartea la Veneţia*, film crepuscular şi muzical.

Scanned with CamScanner

Astfel vorbim despre transferul de energii care poate funcţiona fecund de la o arta la alta. Vorbim despre poezia lumii (unde o mai fi ea acum?) care se poate exprima, rând pe rând, cu mijloacele uneia sau alteia dintre arte.

Malraux scria în *Les voix du silence:* „căci nu numai, timp de secole, poezia a fost, în lumea întreagă, unul dintre elementele picturii dar s-a întâmplat ca pictura sa fie mijlocul privilegiat al poeziei: Dante mort, Shakespeare nenăscut, ce sunt poeţii creştinătăţii în faţa la Piero de la Francesca, a lui Angelico, Botticelli, Piero di Cosimo, Leonardo, Titian, Michelangelo? Ce versuri contemporane cu Watteau sunt demne de el?".

Desigur acesta este nivelul cel mai înalt, însă oricum se impune nevoia întâlnirii artelor. Demonstraţia ar putea continua. Cu Baudelaire... Apollinaire...

De la Delacroix la Wagner s-a vorbit de chimie armonică şi despre puterea muzical a culorii.

Sinteza artelor există şi astăzi. Pictorii servesc teatrul, dansul, opera, filmul; oamenii de teatru se dedică filmului.

Dacă luăm în discuţie: Ce primează? Cuvântul sau imaginea? se vorbeşte de „poeme de văzut" sau „picturi de citit", vorbim de „lumea imaginilor" şi „imaginea lumii". Cuvântul totuşi e cheia interpretărilor.

1. Am aşezat ca preambul al demonstraţiei mele fugare impresii din fragmente de lectură, legate de relaţia dintre arte şi artişti. In continuare am ales acest motto: „Am descoperit lumea formelor înainte de a descoperi lumea ideilor.". Michel de Ghelderode Am folosit acest motto pentru ca prezenţa mea în ultimii ani la Liceul de Artă şi acum doar la Liceul de Arte Plastice mi-a revelat faptul că dialogul purtat aici intră într-un alt registru; concentrarea are în vedere un „freamăt de limbaje", că elevii din această şcoală sunt diferiţi, că diferenţa trebuie să facă norma, canonul, că se impune o adecvare la nevoile acestora.

Elevul de la muzică este „surd", el vine in clasă cu mintea doldora de sunete şi în urechi cu zgomotul propriului instrument sau al unei orchestre întregi. El nu aude, nu e atent. După ore şi ore de muzică e zgomotos şi necontrolat. Elevul de al plastică, în schimb, e „mut". Elevul „vede" forme, culori, volume, rar cuvinte, „idei"; le analizează, le potriveşte, comunică prin ele. E lent, cuminte, absent, răbdător, meticulos.

Programa şcolară şi manualele nu neglijează relaţia dintre arte, transpunerea dintr-un limbaj artistic in altul, apelul la ecranizări, analiza diferitelor limbaje. Amintesc atelierele propuse în clasele V-VIII care cer elevilor să realizeze ilustraţii şi coperta de carte, reclame, caricaturi, portrete. În egală măsură se pot cere si vignete, ornamente, ex librisuri.

Fericit şi inspirat pentru sinteza artelor şi „freamătul limbajelor" este şi manualul Humanitas pentru clasa a IX-a cu o gamă bogată de ilustraţii, colaje, imagini de film şi teme creative, utile elevului dar şi profesorului sensibil la structura psihologică, preocupările şi formarea elevilor lui. Desigur că există şi un transfer de cunoştinţe benefic înţelegerii artei în general, deci şi literaturii.

E oare de ajuns pentru elevii de la arte plastice? Intr-o lume care „freamătă" de limbaje, cum îi educăm, cum îi sensibilizăm sa sesizeze schimbarea de tonalitate existenţiala, sonoră, vizuală, corporală vitala? Cum îi ajutăm să le „înţeleagă" şi să le „folosească" când „logosul", primul limbaj, trăsătură a superiorităţii noastre de pascaliană „trestie gânditoare" şi „vorbitoare" e din ce în ce mai precar? Cum îi ajutăm să se acomodeze vacarmului genera-

Scanned with CamScanner

lizat şi să-i opună „freamătul de limbaje": limbajul picturii, al muzicii, literaturii, cel arhitectural, de ce nu al maşinii, al naturii etc. Prin cunoaştere pentru a înţelege, prin adecvare pentru a le îndrăgi.

Un joc de pantomimă cu elevii clasei a V-a mi-a schimbat viziunea de predare. Le-am explicat copiilor ce înseamnă limbajul corporal, dansul, baletul, dar şi pantomima – arta de a reprezenta idei şi sentimente prin gesturi sau prin mimica feţei. Au aflat ce este mimul din Grecia şi Roma antică dar şi cel din spectacole din secolul al XIX-lea – actor care imită în spectacole de varietăţi şi în carnavaluri, aici purtând masca.

Am înţeles că trebuie sa mă distanţez în studiul la clasă de exploatarea textului dramatic numai ca literatură. Caragiale se întreba dacă teatrul este literatură? Antonin Artaud considera că teatrul nu este nimic, dar se serveşte de toate limbajele..., un limbaj al teatrului e un limbaj in spatiu... opus limbajului cuvintelor..., e un limbaj al scenei dinamic, obiectiv. Andrei Şerban modernizează limbajul teatral, el devenind cu adevărat un limbaj vizibil, limba trece în planul doi.

Evoluţia limbajului teatral spre limbaj vizibil ţine de teatralizare sau reteatralizarea teatrului şi aceasta se produce datorită unor mari regizori (Liviu Ciulei, Lucian Pintilie, Andrei Şerban, Tompa Gabor, Silviu Purcărete, mai tinărul Radu Afrim şi alţii).

Pasul următor l-a reprezentat lectura textelor dramatice sub aceasta emblemă, adică a unei viziuni regizorale şi a înţelegerii noţiunilor de mască, carnavalesc, carnavalizare, lume carnavalizata. Prin această formă de depăşire a canonului didactic s-a produs înţelegerea teatrului ca limbaj vizibil, ca limbaj al scenei.

Pentru evitarea tocirii, a prăfuirii capodoperelor (*O scrisoare pierdută*, de exemplu) am folosit mărturisirea lui Eugen Ionescu din *Notes et contre-notes. Experience du theatre* că a scris teatru din ura pentru teatru, actele sale iconoclaste fiind Corneille, Racine, Molière, Ibsen.

Am început cu discutarea termenilor de mască şi carnaval. Lecturile personale (teatrul şi măştile lui Michel de Ghelderode care amintesc de lumea lui H. Bosch, Brueguel, Velasquez sau James Ensor) şi lecturile critice sau eseistice (Umberto Eco, de exemplu) mi-au permis clarificarea noţiunilor despre masca şi rolul măştii în teatru şi în viaţă, ca joc dar şi ca mijloc de „camuflare". Masca ascunde, „camuflează " (în natura este la fel, silfidele, de exemplu),dar şi revelează, descoperă, explică statutul moral sau social, natura profundă a omului sau a personajelor: „– Ce este masca oribilă lipită de faţa ta? – Este adevăratul chip!" Michel de Ghelderode

De aici şi funcţia simbolică a cuvântului „mască" în loc de „chip", în expresii „a rămâne mască", „a lăsa pe cineva mască", masca sa spână". Desigur omul e atât „animal raţional" cât şi „homo ludens". Jocul la om ca şi în natura e o necesitate. Copiii, căţeii, pisicile, învaţă jucându-se. Carnavalul s-a născut din joc şi este o perioadă de libertinaj în care jocul este neîntrerupt. Carnavalul rupe şirul vieţii raţionale pentru destindere; în carnaval sub travesti, sub mască omul se desparte de toate constrângerile. Masca îi permite să fie cel căruia, formal i s-a asociat. Tendinţa de carnavalizare este veche iar sub mască şi în carnaval se instalează vidul umplut de iluzia vieţii.

Am făcut demonstraţia pe teatrul lui Caragiale, Eugen Ionescu şi pe drama *Act veneţian* de Camil Petrescu. I.L Caragiale, scriitor canonic, a fost interpretat mai întâi respectând canonul didactic şi critic. Capodopera *O scrisoare pierdută* valorifică în tradiţia clasicismu-

Scanned with CamScanner

lui molièresc, comicul operând cu situaţii şi personaje general umane, cu caractere (încornoratul, confidentul...) pe care le autohtonizează imprimându-le dimensiunea de tipuri (politicianul verso cetăţeanul turmentat...),.de univers schematizat, eroi caricaturizaţi, lume carnavalizată, un univers alienat, grevat de diformităţi morale – un univers absurd. Acţiunea nu respectă tiparul comediei clasice mai ales că în succesiunea temporală nu se întâmplă nimic, totul se derulează concentric în jurul pierderii scrisorii. In tehnica de construcţie e vizibilă refacerea, în final, a atmosferei iniţiale, dinainte de pierderea scrisorii. Protagoniştii se asază în atmosfera iniţială. Motivul este că personajelor le lipseşte orice înzestrare afectivă, ele nu evoluează, se comportă conform unui mecanism asimilat atât de bine că a devenit un mod de viaţă.

Apelul la interpretări regizorale îi ajută pe elevi să „vadă" şi să înţeleagă comedia lui Caragiale. Regizorul Silviu Purcărete vede lumea lui Caragiale ca pe una infantila. Eroii fie nu s-au maturizat pentru că nu au capacitatea intelectuala, fie sunt senili. Mecanismul acestei lumi debilizate este jocul. Eroii imită viaţa nu o trăiesc, îşi creează iluzia vieţii.

Tompa Gabor într-o atitudine, să-i zicem, misogină, foloseşte travestiul. Debilitatea, suficienţa aparţinând femeilor, bărbaţii din piesă sunt îmbrăcaţi în fuste. Zoe, singura „bărbata" este îmbrăcată potrivit forţei,, inteligenţei şi voinţei ei virile, în bărbat.

Am extins canonul pentru elevii mei prin abordarea pieselor *Cântăreaţa cheală* şi *Scaunele* de Eugen Ionescu, pentru a înţelege efortul de deliteraturizare, de reteatralizare a teatrului, pentru a vedea legătura lui cu I.L Caragiale, pentru că teatrul lui este imaginea unei lumi carnavalizate, „pentru că în teatrul lui nu se vorbeşte despre moarte, foame, sete, iubire, rinocerizare, ci se arată, se văd moartea, foamea, rinocerii" (Nicolae Balotă).

O alta demonstraţie este pe *Act veneţian*, meditaţie splendidă asupra teatrului. Am propus-o elevilor mei pentru că modernitatea formulelor este incontestabilă (Cornel Moraru), o adevărată poetică a genului. Indicaţiile scenice sunt comparabile cu notele de Autor din romanul *Patul lui Procust*. Titlul ne spune că este vorba de un „Act veneţian". Cuvântul „act" trimite, în primul rând, la ideea de act de teatru, unitate de spectacol. Dar „act/ acte" înseamnă şi întâmplări, fapte, care în piesă sunt convertite în joc. Două dintre cele trei acte ale dramei veneţiene se deschid cu imaginea unui joc. Laitmotivele ludice revin obsesiv în cuvânt şi dincolo de el, în plastica spectacolului, în comportamentul personajelor. Jocurile includ şi jocul de cărţi ca un modus vivendi superficial. Se adaugă carnavalul din Veneţia paralel cu acţiunea piesei, Gralla subliniind comedia socială a Veneţiei patriciene, agonică şi crepusculară „o curtezană" care „miroase urât..." (Nicola).

Carnavalul, e un simbol pentru spectacolul grotesc al existenţei aristocratice care se joacă pe sine sub mască. Pentru sigisbeul Cellino, masca e de adorator delicat, sentimentul, doar ritual jalnic al galanteriei. Eroul va abandona atributele exterioare, fard, perucă, măşti, semne ale precarului, inautenticului, pentru a se regăsi pe sine. La polul opus de afla jocurile lucide si solitare: şahul şi bătălia navelor miniaturale, construcţii ale minţii şi voinţei. Simbolul lor este monada, chintesenţa a universului. Primele, jocurile înşelătoare degradează realul în joc burlesc. Celelalte se situează sub semnul perfecţiunii, dar se detaşează de real, devenind un joc al ielelor, joc al nălucirii şi minţii. Eroii se despart de real fiind comedianţi ai propriei vieţi sau filozofii ei – trăiesc iluzia vieţii.

Teatralitatea piesei este menţinută scenic de imagini cheie, de profesia de actriţă a Altei care stă sub semnul „măştii", rolurilor, carnavalului, de „orbirea" lui Gralla, din iubire. Acesta, străpuns de pumnalul femeii iubite vede: „văd întâia oară, simt!". Simţind, eroul anulează „masca", "măştile", „amăgirea" şi se ancorează în real.

Scanned with CamScanner

2. A doua parte a lucrării are în vedere lectura de text nonliterar, punctul de plecare rămânând tot masca, carnavalescul , carnavalizarea. Alegerea textelor a fost determinată de spectacolul lumii noastre „carnavalizate". Din volumul *Comedii la porţile Orientului* al lui Andrei Pleşu am ales tableta *Zoologie* din capitolul *Ce ţară-i asta?*. După lectură am subliniat „...ochiul critic, verva cotropitoare, umorul tonic, limbajul luxuriant şi farmecul irezistibil al textului" (Radu Paraschivescu) şi am reţinut câteva fragmente. In buna tradiţie literară, (fizionomişti Renaşterii clasificau şi ei mutra semenilor după afinităţile ei cu profilul diverselor sălbăticiuni). autorul identifică pe stradă, la televizor, pe scena politica, „specii diferite de animalitate zgomotoasă care scot şuierături, răgete, mârâieli, grohăieli, behăituri, ciripeli, mormăituri... râgâieli, ...urlete, un fel de balamuc..."

Andrei Pleşu ne oferă o spectaculoasă combinaţie a speciilor: lei care behăie, capre care mugesc, vaci care scâncesc, „supraabundenţa de păsăret: papagali volubili..., bâtlani solemni..., pupeze sentimentale..., gaiţe sapienţiale, gâşte, găini... cucuvele inflexibile, ciori imaculate, cuci justiţiari, guguştiuci fraieri". Fauna acvatică conţine: „ştiuca violentă..., bibanul, plevuşca, batracieni, lipitori, crabi, meduze". Avem: „hiene funeste.... scroafe urcate în copac..., ţapi vizionari, răţoi plini de principii... buhai tandri, bursuci suficienţi, gândaci, trântori, ploşniţe, păduchi, cari, muşte, molii, şobolani, viermi umezi, lăcuste, viruşi..."

Al doilea text ales a fost articolul *Frica* din revista „Dilema veche", semnat de Mircea Vasilescu. Motivul alegerii lui a fost presiunea pusă de media asupra noastră în legătură cu virusul AH1N1, „gripa porcină", devenită copleşitoare. După lectura articolului şi discuţii, am cerut elevilor să citească fragmente indicate din lucrarea ampla a lui Jean Delumeau *Frica in Occident* pentru a înţelege frica ca fenomen firesc, provocat de conştiinţa unei primejdii reale care generează nevoia de apărare şi conservare, dar şi de mijloc de manipulare, de manevrare şi dominare cu efect contagios care diminuează simţul realităţii şi de răspundere; frici induse in istorie: cel mai des de sfârşitul lumii, de frica de nou, de frica firească de moarte, de frica de Satan şi agenţii lui printre care femeia – cu diabolizarea ei – culminând cu reprimarea vrăjitoarelor.

Am încheiat cu elaborarea de măşti. Iniţial le-am cerut elevilor să-şi facă măşti şi costume după articolul *Zoologie*, dar „dorul de domni" şi criza de „animale nobile şi performante" din zoologia românească, ne-au făcut să ne inspirăm după *Cortegiul funera*" al lui Laurent de Brunhoff, realizând o poveste. Pentru „exorcizarea" fricii un alt grup de elevi au realizat o expoziţie cu această temă.

Scanned with CamScanner

Bibliografie
1. Antonin Artaud, *LeTheatre et son double*, Gaillmard.
2. Balotă, Nicolae, *Lupta cu absurdul*, Univers 1971.
3. Delumeau, Jean, *Frica în Occident. O cetate asediată*, Meridiane 1986.
4. Kristeva, Iulia, *Le langage, cet inconnu*, Seuil, 1981.
5. Pleşu, Andrei, *Comedii la porţile Orientului*, Humanitas, 2005.
6. Vodă Capuşan, Maria, *Camil Petrescu – Realia*, Cartea Românească, 1988.

EVALUAREA ORALULUI 2010 – CERTIFICAREA CRIZEI CANONICE

Mihaela-Emilia Popa
Liceul Teoretic *Onisifor Ghibu*, Cluj-Napoca

„Este astăzi un lucru bine asigurat în ştiinţă faptul că, din punctul de vedere al formei, tot universul, ca şi orişice parte a lui, pot fi înglobate într-o expresie de forma f(x, y, z). Ba un om de ştiinţă contemporan se gândea chiar la posibilitatea de a scrie ecuaţia unei statui, a statuii lui Venus din Milo, de pildă. [...] Ar fi o ecuaţie, nu este aşa? Ar fi o nouă frumuseţe, cealaltă frumuseţe a lui Venus din Milo. Vom învăţa oare să o vedem şi pe ea? [...] De acum înainte, rămân numai anumite calcule de făcut...

Bineînţeles, trebuie adăugat ceva aici, pentru sinceritatea discuţiei: nu se poate pune în formulă niciun lucru decât după ce se va fi oprit mişcarea. [...] În cultura noastră se găsesc – sau sunt indicii că se vor găsi – într-o fericită zi ştiinţifică, răspunsuri la toate întrebările bine puse."[28]

***

Având ca puncte de plecare analiza unor contribuţii teoretice din domeniul didacticii evaluării, precum şi lectura critică a noilor programe româneşti pentru clasele de liceu, aplicate modelelor de subiecte publice propuse elevilor, lucrarea orientează discuţiile spre evaluarea oralului din cadrul bacalaureatului 2010, sub numele său recent şi pleonastic de examen de certificare a competenţelor lingvistice de comunicare în limba română.

Astfel fundamentat, demersul se încheie prin formularea câtorva propuneri conceptuale şi metodologice, după ce observă asimilarea facilă a oralului de la limba şi literatura română cu o simplă evaluare curentă care, în ciuda unei diacronii spectaculoase şi proteice, încă mai caută o viziune de ansamblu, un scop, un conţinut aparte, actori şi metode proprii, fiind menţinută în mod nejustificat atât ca o probă de examen lipsită de rigoare, cât şi ca situaţie de comunicare inautentică.

Aflată în vigoare încă din 2006, programa pentru clasa a XII-a are structura comună a celorlalte documente similare. *Nota de prezentare* este un fel de *Argument*, întrucât explică, în linii mari, scopurile pe care le urmăreşte studiul disciplinei, printre care şi acela de a echilibra „ponderea acordată în studiu variantei scrise şi celei orale".

În lumina acestor precizări, documentul în discuţie, deşi pare să răspundă tuturor aşteptărilor venite din practica predării, eludează sistematic tocmai „adoptarea unui model didactic coerent, în cadrul căruia să apară evidentă deplasarea accentului de pe simpla achiziţionare de cunoştinţe pe formarea de competenţe şi atitudini". Inventarul acestora din urmă se

[28]Noica, Constantin, *Mathesis sau bucuriile simple*, Ediţia a doua, Editura Humanitas, Bucureşti, 1992, p. 7

Scanned with CamScanner

abate de la orice model pedagogic actual, deoarece amestecă textul şi discursul (argumentarea nu este o competenţă!), scrisul şi oralul (unite în sintagma evazivă „diferite situaţii de comunicare").

1. *Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în diferite situaţii de comunicare*
2. *Comprehensiunea şi intepretarea textelor*
3. *Situarea în context a textelor studiate prin raportare la epocă sau la curente culturale / literare*
4. *Argumentarea orală sau în scris a unor opinii în diverse situaţii de comunicare*

Dincolo de pleonasmul din formulare, ceea ce se regăseşte sub 3. nu este nicidecum o competenţă, ci, eventual, un reper care sprijină formarea competenţelor de sub 2. – comprehensiunea şi interpretarea textelor. Dar mai gravă este absenţa producerii de text (despre text), competenţă generală pe care se întemeiază modelul comunicativ-funcţional, aşa cum arată studiile de specialitate.[29]

Este clar că tabelul din programă se înrudeşte cu cel de la limbile străine, fapt reprobabil, fiindcă ignoră specificul românei, ca limbă maternă, care n-a fost niciodată doar un instrument de comunicare, de argumentare a opiniilor, ci şi un vehicul al valorilor autentice, *prin domeniul literaturii,* trecut în plan secundar şi, mai nou, eliminat din proba orală de la examen.

Programa pentru limba şi literatura română – Examenul de bacalaureat 2009-2010, aprobată prin OMECI nr. 5204/23.09.2009, stă la originea instrumentelor de evaluare ale probei respective. Documentul în discuţie adună în cuprinsul său peste 80% din conţinuturile predate în clasele IX-XII, chiar şi pe cele care nu se evaluează, nici la proba orală, nici la cea scrisă: studii de caz, dezbateri, probleme de sinteză a literaturii române, modalităţi de indicare a bibliografiei, normele citării, limbajul literaturii în legătură cu celelalte arte.

În consecinţă, multe dintre aceste probleme cer, ca singură cale de rezolvare, rescrierea programei, separat pentru fiecare filieră, specializare şi, mai ales, pentru fiecare dintre cele două forme de examen – oral şi scris. Şi, pornind de aici, se impune conceperea diferenţiată a instrumentelor care să evidenţieze întregul inventar de competenţe (comprehensiune, interpretare, producere de text), precum şi nivelurile acestora, demersul având ca scop nu numai personalizarea predării, ci şi flexibilizarea evaluării.

[29] *Vezi* R. Scholes, *Textual Power, Literary Theorie and Teaching of English, apud* Alina Pamfil, *Modelul explicit al studiului literaturii sau despre întreguri şi transparenţe*, în „Perspective", nr. 1/2001, p. 14.

Scanned with CamScanner

1991 este primul reper postrevoluționar în care examenul de bacalaureat are o probă orală – numai cu subiecte de literatură – și, cu toate că s-a oscilat ulterior între literar și nonliterar, n-au fost doi ani identici. În 2009, sunt create bilete diferite pentru cele două sesiuni, dar se perpetuează aceleași confuzii: text literar (ex. poezie), cu cerințe pentru nonliterar (ex. schema comunicării) și invers (ex. articol din *Constituție*, dat pentru prezicarea temei sau exprimarea unei opinii). Din aceeași categorie fac parte și subiectele publicate de curând, deși, ca în fiecare an, întregul examen a fost resetat. Cele două bilete propuse ca model, având câte un text-suport și două-trei întrebări, majoritatea închise, reprezintă, cu siguranță, o matrice a celorlalte, oricâte ar mai fi, dar nu acoperă mai nimic din doisprezece ani de studiu al românei; or, ele pretind a da seama de competențele și capacitățile candidatului, înscrise într-un certificat, chiar și lipsit de utilitate.

Cel mai mare neajuns al oralului românesc este, ca de fiecare dată, că elevul și evaluatorul discută mult despre comunicare, fără să comunice în mod autentic, fiind puși într-o situație în care nu s-au mai aflat sau, altfel spus, examenul evaluează ceea ce nu se predă. *Grila descriptorilor competenței de comunicare orală în limba română* este imposibil de aplicat, deoarece nu exprimă numeric acești descriptori, ci speră să îi diferențieze evaluatorul, intuitiv, prin așezarea contrastivă a câte unui termen suplimentar într-o enumerație abstractă, punctul de plecare fiind acela că o lectură corectă și cursivă este egală cu înțelegerea textului.

Nivel de competență	*Înțelegerea textului*	*Organizarea discursului*	*Utilizarea limbii literare*
Utilizator mediu	Citește corect și cursiv	Construiește un discurs clar	Utilizează corect limba literară
Utilizator avansat	Citește corect, cursiv și conștient	Construiește un discurs clar și coerent	Utilizează corect și adecvat limba literară
Utilizator experimentat	Citește corect, cursiv, conștient și expresiv	Construiește un discurs clar, coerent și personalizat	Utilizează corect, adecvat și nuanțat limba literară

În primul rând, având în vedere toate acestea, ar fi de formulat urgent câteva principii ale unei metodologii coerente a oralului de la bacalaureat, care, de aproape douăzeci de ani, se află în căutarea unei formule pertinente, a unui tipar, dar acestea par tot mai îndepărtate, întrucât contribuțiile teoretice în domeniu sunt nu numai rare (în 2002, revista „Perspective" propune un număr integral cu această temă), dar și nevalorificate de forurile decizionale. În acest timp, în alte țări, oralul tinde să se impună ca o disciplină aparte, chiar o *știință* orientată spre crearea unor situații comunicaționale diverse și formative, în care elevii să relaționeze liber, dar organizat.

În viziunea autorilor străini[30], situațiile de comunicare autentică sunt dezbaterea, discuția/ conversația, expunerea, lectura și ele facilitează studiul și evaluarea oralului. La noi, acesta a devenit un fel de evaluare curentă, susținându-se pe parcursul clasei a XII-a; în eventualitatea că un candidat (deși nu se precizează nicăieri în ce condiții) ar fi respins în

[30] *Vezi* Dolz, Joaquim, Schneuwly, Bernard, *Pour un enseignement de l' oral. Initiation aux genres formels à l' école*, ESF éditeur, Paris, 1998.

Scanned with CamScanner

luna februarie la examenul oral de română, faptul l-ar determina chiar să abandoneze cursurile, pentru că la celelalte probe nu s-ar mai putea prezenta; nejustificată este şi existenţa calendarelor diferite pentru cele două sesiuni, unul care durează şase luni, altul care ţine două săptămâni.

În al doilea rând, se consideră eronat că evaluarea competenţelor lingvistice nu presupune şi evaluarea cunoştinţelor, căci grila românească are doar descriptori privind exprimarea elevului. Este inadmisibil ca literatura să se regăsească doar sub forma textului-suport sau nici atât, câtă vreme româna, spre deosebire de engleză sau franceză, o are ca obiect de studiu. Textul nonliterar, ca şi argumentarea sunt supralicitate, pe modelul limbilor străine.

Tot astfel, este de spus şi că stabilirea nivelului competenţelor de comunicare în limba română are în vedere doar oralul, fapt de care engleza, franceza, germana se distanţează, certificatele aferente fiind rezultatul unor probe orale, scrise şi practice. Aşadar, ori certificare de competenţe înscrise într-un atestat cu valabilitate limitată în timp, ori examen de bacalaureat, cu o diplomă pe viaţă. În forma propusă anul acesta, oralul de română este lipsit de repere, structurat superficial şi nu este potrivit nici măcar pentru elevii de la secţiile maghiară sau germană, care au altă limbă maternă decât româna.

O paradigmă coerentă, cu obiective inter- şi transdisciplinare – mai ales că o deschidere de acest gen figurează în programa de clasa a XII-a – ar fi combinat firesc ariile curriculare vizate de schimbare în 2010, *Limbă şi comunicare* (din care fac parte româna, franceza, engleza, germana, maghiara) şi *Tehnologii* (în care se înscrie tehnologia informaţiei şi comunicaţiilor), comisia de examinare fiind una singură.

Oralul ar fi presupus două etape:

I. Pregătirea examenului (anul şcolar corespunzător clasei a XII-a), constând în alegerea unei teme care se subordonează domeniilor: cultură, familie, adolescenţă, iubire, conflictul dintre generaţii, literatură şi celelalte arte, călătorii, educaţie, carieră, voluntariat, modă, publicitate, mediul social, tradiţii, libertate, profesii, condiţia femeii, emancipare, televiziune, presă, condiţia umană etc.

În această etapă, sub îndrumarea profesorilor de la clasă (română, o limbă străină, TIC), dar şi a bibliotecarului sau documentaristului, acolo unde există, candidatul se documentează şi elaborează o lucrare de întindere prestabilită şi deloc exagerată, în română şi în limba aleasă, ceea ce presupune activarea unor competenţe reale, lingvistice, culturale, digitale, dar şi capacităţi de analiză, de sinteză, de argumentare, de tehnoredactare etc. Din punct de vedere formal, documentul se personalizează uşor, iar în privinţa conţinutului se fundamentează nu numai pe lectură, ci şi pe interviuri, chestionare, anchete, recenzii, cronici de spectacol, valorificând nu doar cunoştinţele elevilor, ci şi experienţa lor de viaţă ori pasiunile şi stabilind conexiuni între literar şi nonliterar.

II. Susţinerea examenului (într-o sesiune aparte, la sfârşitul clasei a XII-a), unde lucrarea este evaluată nu doar ca produs, dar şi ca proces, profesorii fiind cei care au îndrumat elevul timp de un an. Obţinerea unui certificat de competenţe lingvistice, chiar şi în limbile străine, este peste tot în lume la alegerea elevului, este mult mai riguroasă decât ceea ce a fost proiectat la noi pentru bacalaureatul din 2010 şi este obiectul de activitate al unor instituţii specializate, recunoscute şi autorizate în acest sens.

Examenul oral ar trebui să presupună nu numai o autoprezentare a elevului, ci şi o expunere a temei cercetate, în română şi limba străină aleasă, urmată de discuţii şi intervenţii ale elevilor prezenţi, dar şi de o firească autoevaluare, conform unei grile prestabilite.

Scanned with CamScanner

Sub această formă, proba ar da o utilitate centrelor de documentare şi bibliotecilor din şcoli. Candidatul s-ar afla într-o situaţie cunoscută (din timpul prezentării în clasă a proiectelor individuale sau colective), în care se va mai găsi, indiferent de domeniul ales pentru continuarea studiilor sau profesie (interviu pentru slujbă, colocviu la facultate, participare la sesiuni de comunicări). Situaţia de comunicare ar fi o interacţiune reală, iar evaluarea ar lua forme diferite, aşa cum nu s-ar neglija nici aspectul formativ al examenului, care l-ar determina pe elev să-şi aleagă un domeniu şi o temă de interes, focalizându-se asupra lor un timp îndelungat.

Lăsând în urmă obsesia, teama şi frustrările biletelor, care raportează zeci de mii de candidaţi la acelaşi pat procustian deloc productiv, este de dorit ca bacalaureatul să se oprească din mişcare, pentru a-şi crea un model, o formulă sau o ecuaţie, nicidecum constrângătoare, ci înţelese ca prilejuri de afirmare personală, de bucurie simplă, care scoate la lumină *cealaltă frumuseţe*, pe care o intuim, dar parcă nu ne este dat s-o trăim. „Calculele fiind făcute", aşteptăm *fericita zi ştiinţifică*....

CANONUL ŞI CANOANELE LITERATURII PENTRU COPII

Cristina Sărăcuţ
Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Cluj

De ce canonul şi canoanele literaturii pentru copii?

Ideea acestui eseu mi-a fost sugerată de citirea unui articol de presă, apărut în 2009, despre starea şi statutul literaturii pentru copii în România contemporană. Titlul *Literatura pentru copii, de la îndobitocire la scânteie*[31] mi se pare că reiterează două din limitele între care se configurează discursul acestui domeniu literar: îndoctrinarea şi creativitatea. Asupra primului element din ecuaţie – îndoctrinarea – intenţionez să mă opresc în această intervenţie.

Percepţia literaturii pentru copii drept literatură de îndreptare-îndrumare morală este deja un loc comun pentru specialişti (autori de culegeri, programe, manuale sau cursuri universitare), dar şi pentru publicul autodidact (vezi jurnalistul, autorul articolului). Dar este ea o percepţie îndreptăţită de apariţia şi evoluţia conceptului de *literatură pentru copii*? Sau este doar o distorsiune a istoriei literare? Să fi fost intenţia literaturii una dogmatică, să fi avut literatura pentru copii un caracter profund tezist, evident de la începuturile ei? Cronologia textelor pentru copii este istoria instituţiilor culturale, ea reflectă progresul umanităţii, dar şi modificările culturale survenite în timp. Nu intenţionez aici să fac o istorie a disciplinei sau a receptării ei, nici să discut pertinenţa denumirii în sine şi controversele pe care aceasta le generează. Intenţia intervenţiei mele este să repun în discuţie unul din principiile canonice care susţin, sau susţineau până nu demult, discursul critic şi pedagogic despre literatura pentru copii, în spaţiul românesc. Premisa de la care pornesc este că orientarea didactică, scopul pragmatic şi exclusiv pedagogic nu a fost miza acestei literaturi nici măcar o dată cu primele apariţii în domeniu. Potenţialul moralizator nu poate constitui un canon al literaturii pentru copii, în sensul de principiu de constituire şi de evaluare a corpusului de texte. Poate constitui, în schimb, unul din canoanele ei.

[31] http://www.evz.ro/articole/detalii-articol/871053/Literatura-pentru-copii-de-la-indobitocire-la-scanteie/

Scanned with CamScanner

Dar care sunt atunci canoanele estetice ale acestui domeniu? Putem opera cu accepţiunile consacrate ale ideii de canon în cultura occidentală? Răspunsul, greu de tranşat, se formulează negativ. Pentru uzul acestui eseu reţinem trei accepţiuni vehiculate în critica occidentală a canonului literar.

Bloom defineşte canonul ca o funcţie a memoriei şi nu ca un principiu cantitativ al unei liste stabilite de o anumită autoritate, ea însăşi chestionabilă. Canonul este deci, în această carte canonică a domeniului, o manifestare a subiectivităţii neliniştite a cititorului în raport cu un autor şi o operă: „Canonul, înţeles ca relaţie dintre cititor ca individualitate şi scriitor cu ceea ce s-a păstrat din tot ce s-a scris şi nu ca lista de cărţi obligatorii în şcoală, s-ar putea identifica doar cu arta memoriei în forma ei literară, nu şi cu sensul religios al canonului. Memoria este întotdeauna artă, chiar şi atunci când funcţionează involuntar[32]". Canonul modern, în accepţiunea sa de operă nemuritoare, se revendică, o spune tot Bloom, de la Dante pentru care doar două călătorii în lumea de dincolo sunt autentice înaintea celei scrise de el – *Eneida* (Virgiliu) şi relatarea Sf. Paul în *Epistola a II-a către Corinteni*[33]. Drept principii de validare a calităţii estetice a unui text profesorul de la Yale indică posibilitatea recitirii şi originalitatea. Şi primul şi al doilea criteriu se impun nu atât prin forţa intrinsecă a operei, cât prin forţa receptării ei. Relectura unui text este în mare măsură decizia unei individualităţi – cea a cititorului – şi nu poate fi extinsă coercitiv asupra unui public contemporan textului şi autorului sau posterior lui. Originalitatea unei opere este apoi o problemă de autoritate culturala şi socială şi un exerciţiu de comparaţie cu un corpus de caracteristici percepute a constitui tradiţia literară. Apoi, şi procesul relecturii şi verdictul originalităţii sunt experienţe solitare ale unui cititor neinfluenţat de backgroundul social. Sigur, teoria lui Bloom trebuie înţeleasă ca o poziţie contra curentului instituit în mediul academic al studiului umanist din State în anii '90, context în care literatura este apropriată de paradigma extraestetică (politică, marxistă, feministă).

Mult însă înaintea lui Bloom, T.S. Eliot (1920) anticipa problema evaluării canonice a textului literar într-un eseu despre poezie şi rolul poetului (*Tradiţie şi talentul individual*). Eliot discută înaintea lui Bloom problema canonului literar relaţionându-l cu ideea de dispariţie. Dacă la Bloom centrală este în ecuaţia canonului arta memoriei, la Eliot primordială rămâne ideea de ordine (formă) literară existentă: „No poet, no artist of any art, has his complete meaning alone. His significance, his appreciation is the appreciation of his relation to the dead poets and artists. You cannot value him alone; you must set him, for contrast and comparison, among the dead. I mean this as a principle of aesthetic, not merely historical, criticism".[34]. Aprecierea valorii unui poet şi a unui poem nu se poate face decât contextual, situând opera într-o descendenţă literară. Altfel spus, importanţa, originalitatea unei opere sunt decelabile la finalul comparaţiei ei cu ordinea deja stabilită prin convenţiile tradiţiei literare. Un poet/un poem nu are valoare singur, ci într-un istoric al experienţelor literare anterioare.

În fine, a treia accepţiune este cea a lui Charles Altieri. În eseul *Canons and differences* Charles Altieri fixează conceptul unui canon care nu funcţionează pe principiul listei – ca-

[32] Harold Bloom, *Canonul occidental*, traducere de Diana Stanciu; postfaţă de Mihaela Anghelescu Irimia, Bucureşti, Univers, p. 17.
[33] Idem, p. 19.
[34] Text online, http://www.ebooksread.com/authors-eng/t-s-thomas-stearns-eliot/the-sacred-wood-essays-on-poetry-and-criticism-hci/page-4-the-sacred-wood-essays-on-poetry-and-criticism-hci.shtml, p. 47.

Scanned with CamScanner

nonul trebuie să rămână relativ, vag, şi nu un curriculum[35]. Operele canonice nu se pot aduna într-un corpus considerat a fi singurul ce şi-a câştigat autoritatea. Profesorul de la universitatea din Berkley susţine ideea existenţei unui corpus comun de valori care constituie nucleul experienţei umane, pe baza căruia se aglutinează tradiţia umanistă: „Traditional appeals for a high canon have relied on hypotheses about the central core of human experience which pervades cultural change and which enables us to test and to preserve those works most fully expressive of that humanity"[36]. Canonul tradiţional de partea căruia se situează Altieri este caracterizat prin două trăsături majore, una decurgând din cealaltă. Altieri operează cu distincţia high culture/literatură populară şi, în consecinţă, mizează pe elită şi pe elitism[37]. Canonul este, nu în ultimă instanţă, un ideal, o atitudine elitistă pe care o urmărim, ca indivizi şi nu în calitate de colectivităţi, prin imaginaţie sau prin viaţă practică: „By casting the canon as the means by which in fact we struggle for what it can be elite in our imaginative and practical life I raise the doubt that there are indeed very few people that who have either the intelectual interest, the leisure, or the desires appropriate to the picture I have been composing"[38]. Criteriul de selecţie/ordonare a exemplelor canonice tradiţionale este nu forma (există şi excepţii Wilde, Flaubert), ci emoţia produsă: „The prevailing criteria are the intensity and the wisdom of what one does within and through those presentations."[39].

Cele trei abordări ale conceptului de canon circumscriu câteva observaţii. În primul rând, reflecţia asupra a ceea ce înseamnă *canon literar* se produce în contextul literaturii mainstream. Apoi, elementul comun acestor perspective rămâne revendicarea de la tradiţie. Canon literar occidental înseamnă în primul rând cutumă literară.

Putem opera în cazul discursului literaturii pentru copii cu accepţiunile ce structurează canonul mainstream: tradiţie, artă a memoriei, contextualizare istorică? Răspunsul e cu atât mai dificil cu cât, o dată ce ne întrebăm asupra pertinenţei folosirii acestor criterii în cazul literaturii pentru copii, observăm că în faţa acestor interogaţii specificul disciplinei păleşte. Nu există o tradiţie a unor convenţii specifice, aşa cum nu putem vorbi de un canon particular al acestei literaturi, bazat pe exerciţiul individual al memoriei sau cel al unei contextualizări cronologic-literare, care să nu fie viabil şi în cazul literaturii mainstream. Testul canonului poate constitui cel mai bun argument împotriva configurării literaturii pentru copii ca un nou domeniu al studiului literaturii. Nici în cazul în care simplificăm accepţiunea conceptului de *canon* şi o reducem la aceea de listă de autori recunoscuţi, situaţia nu devine mai convenabilă. Faptul că o listă a operelor canonice pentru copii se suprapune peste aceea a scriitorilor consacraţi de mainstream revelează momentul schismei literare ca pe un moment explicabil sociologic şi nu estetic. Istoria literaturii pentru copii, cel puţin în secolul XX – şi dacă e să îl creditâm pe Ariés înainte de modernitate nu putem vorbi de o conştiinţă a copilăriei – reflectă istoria preocupărilor sociale centrate pe copil şi pe specificul evoluţiei

[35] Charles Altieri, *Canons and difference*, în Virgil Nemoianu, Robert Royal, *The Hospitable Canon*, John Banjamin B.V, p.4, text online, http://books.google.com/books?id=Wrr42gidxPQC&pg=PA1&dq=Altieri+canons+and+differences&hl=En#v=onepage&q=Altieri%20canons%20and%20differences&f=false

[36] Idem, p. 6.

[37] Idem p. 26

[38] Idem, p. 29.

[39] Idem, p. 11.

Scanned with CamScanner

sale. Literatura pentru copii se individualizează ca disciplină universitară în anii '70 când apar revistele „Children's literature" (Yale University Press) şi *„The Lion and the* Unicorn" (John Hopkins University). În România cronologia acestei literaturi se leagă de cea a apariţiei marilor clasici, primele texte integrabile în acest corpus sunt texte scrise de autori consacraţi în istoria mainstream. În mediul universitar literatura pentru copii devine disciplină de studiu în anul universitar 1950/51 când se predă în centrele de la Cluj, Bucureşti şi Iaşi, iar primul curs universitar se tipăreşte în 1968 şi este redactat de Ilie Stanciu.

Justificarea *marii schisme* – departajarea literaturii pentru copii de literatura română şi constituirea ei în disciplina de studiu – se poate face doar o dată cu interpretarea literaturii în grila dogmatică, fie sociologică, fie etică. În această logică literatura devine un mijloc de a opera etic asupra personalităţii cititorului. Corpusul literar nu se impune atât în dimensiunea lui estetică, ci în cea morală, mizând pe o falsă tranzitivitate textuală. Însăşi apariţia literaturii pentru copii ca disciplină şi ca domeniu individualizat reprezintă o mişcare al cărei resort se leagă într-un fel de conceptul de canon. În fapt, constituirea disciplinei pe principiul didactic-formativ rămâne un reflex anticanonic al culturii, un demers de expansiune a convenţiilor canonice spre istoria socială şi astfel spre domenii ce ies din aria esteticului şi se aşază în aceea a eticului.

Lectura programelor şi a manualelor

Documentele actuale care reglementează studiul disciplinei în liceele vocaţionale perpetuează aceeaşi viziune utilitară asupra literaturii. Programa şcolară în vigoare structurează conţinuturile în funcţie de două criterii: a. accesibilitatea – „Programa pentru disciplina literatura pentru copii urmăreşte studierea principalelor genuri şi specii literare, accesibile preşcolarilor şi şcolarilor mici"[40]; b. valoarea formativă – disciplina are rol important în formarea elevilor din liceele de profil pentru a face faţă societăţii şi economiei bazate pe cunoaştere[41]. Studiul literaturii pentru copii are drept finalitate trei competenţe generale: „1. Utilizarea corectă şi adecvată a limbii române în diferite situaţii de comunicare; 2. Folosirea modalităţilor de analiza tematică, structurală şi stilistică în receptarea diferitelor texte literare şi nonliterare pentru copii; 3. Argumentarea scrisă şi orală a unor opinii în diverse situaţii de comunicare. ".[42] Competenţele generale sunt dublate la rândul lor de trei competenţe specifice: „3.1. Susţinerea argumentată a unui punct de vedere într-o discuţie; 3.2 Elaborarea unei argumentări scrise pe o tema dată; 2.6 Identificarea şi valorificarea valenţelor formative ale textelor literare." [43]. Dincolo de limbajul tehnic în care sunt formulate finalităţiile disciplinei, a treia competenţă (competenţa 2.6) specifică vizează direct perspectiva unei literaturi aflate sub imperiului dogmelor extraestetice şi întreţine primatul didacticismului în abordarea textelor literare.

Mai mult, o analiză comparată a programei de literatura pentru copii pentru clasa a XII-a şi a celor de clasa a IX-a şi a X-a pentru disciplina limba română revelează similitudini deloc lipsite de sens, dar şi diferenţe susceptibile a fi interpretate dogmatic. Şi prima

[40] *Programa şcolară pentru disciplina literatura pentru copii, clasa a XIIi-a*, liceu vocaţional, profil pedagogic, specializarea învăţător-educatoare, aprobat prin ordinul ministrului, Nr. 5209 / 25.09.2006, clasa a XII-a, liceu vocaţional, profil pedagogic, specializarea învăţător-educatoare, Bucureşti, 2006, p.5.
[41] Idem, p.2.
[42] Idem, p.3.
[43] Idem, p. 4-5.

Scanned with CamScanner

programă şi cele două pentru ciclul inferior al liceului fixează pentru studiul literaturii române şi al literaturii pentru copii aceleaşi competenţe generale (vezi mai sus). Competenţele specifice sunt şi ele identice, cu o singură excepţie care conferă şi accentul utilitarist şi viziunea formativ-educativă a literaturii – competenţa 2.6.[44]. Dacă studiul disciplinelor se structurează pe competenţe identice întrebarea firească rămâne care este deosebirea şi specificul fiecărei discipline, în speţă a literaturii pentru copii şi a literaturii române. Din această perspectivă, discursul programelor oficiale susţine şi induce ideea, tradiţională de altfel, că diferenţa constă în potenţialul formativ al celei de a doua. Primatul sau absenţa principiului didacticist rămâne distincţia dintre cele două forme şi domenii literare.

Manualul disciplinei pe care programa îl sugerează pentru studiu în liceu prezintă o definiţie a literaturii pentru copii în aceeaşi paradigmă pragmatică: „Având în vedere funcţia cognitivă şi formativ-educativă a literaturii pentru copii, la toate vârstele, în special în grădiniţă şi la clasele I-IV, când afectivitatea este predominantă, copilul trebuie deprins şi cu tehnica efectuării unei lecturi funcţionale valorificând particularităţile artistice ale operei."[45].

O lectura funcţională, educativ-formativă bazată pe tranzitivitatea intrinsecă a textului este un fals deziderat al literaturii pentru copii. Inadvertenţa unei astfel de optici de receptare este semnalată în istoria literară de câţiva critici importanţi. Paul Zarifopol vorbeşte la începutul secolului de umanitarismul basmelor lui Andersen; pe care îl acuză de sentimentalism „Poveştile pastorului danez sunt parabole sentimentale, drese cu umanitarism şi cu puţină satiră socială."[46]. Sentimentalismul creează o literatură „proastă ca gust şi ca intenţie morală. E de prost-gust să inventezi oameni bogaţi, aspri la suflet, cari se convertesc şi devin umanitari-trandafirii la vederea unei rândunele moarte sau a unui fluture cu aripioarele sfâşiate. Şi e faptă de prostie voită să fabrici literar paiaţe cu figură de înger şi să le arăţi copiilor ca imagini adevărate ale vieţii. S-a fabricat o astfel de literatură proastă şi de prisos."[47].

Nici George Călinescu nu recunoaşte miza educativă a acestor texte cărora le validează valoarea doar prin comparaţie cu preferinţele cititorului adult şi versat: „Ca să fie opere de artă, scrierile pentru copii şi tineri, trebuie să intereseze şi pe oamenii maturi şi instruiţi. Copilăria nu dispare niciodată din noi, ea constituie izvorul permanent din care decurg toate meandrele vieţii noastre."[48].

Adrian Marino adoptă o poziţie elitistă în *Hermeneutica ideii de literatură* şi situează literatura pentru copii în domeniul literaturii de masă. Poziţia sa trădează un viciu de interpretare, remarcabilul filolog abordând cărţile pentru copii exclusiv ca produs literar destinat unui anumit public-ţintă.

Nicolae Manolescu, la câteva decenii distanţă, într-un editorial din „România literară" reia ideea atunci când apreciază că: „Ceea ce face caracterul specific al literaturii pentru copii nu trebuie identificat cu caracterul educativ al foarte multor texte literare (ori care poate fi speculat în multe texte). Literatura pentru copii nu acoperă sfera educativului...".[49].

---

[44] *Programa şcolară pentru disciplina literatura pentru copii*, clasa a XI-a şi a XII-a.
[45] Octavia Costea, Florica Mitu, Cornelia Stoica, Maria Toma-Damşa, *Literatura pentru copii*, manual pentru clasa a XIII-a, şcoli normale, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998. p. 8.
[46] Paul Zarifopol, *Pentru arta literară*, vol. II, ediţie îngrijită de Al. Săndulescu, editura Fundaţiei Culturale Române, 1998, p. 54.
[47] Idem, p. 55.
[48] George Călinescu, *Cronicile optimistului*, E.P.L., Bucureşti, 1964, p. 274.
[49] Nicolae Manolescu, „România literară", nr.25/1997, p. 1.

Scanned with CamScanner

În contextul literaturii pentru copii problema textelor şi a autorilor canonici este direct legată disensiunile teminologice şi de cele de conţinut care caracterizează conţinutul disciplinei şi al disciplinei. Nu le vom dezbate în paginile acestui articol, rămânând doar să punctăm câteva din intervenţiile criticilor literari consacraţi care s-au ocupat de domeniu. Stabilirea specificului unor principii canonice în cazul literaturii pentru copii constă nu atât în ierarhizarea unor texte şi a unor autori consacraţi, cât în configurarea unor valori canonice pe care textele pentru copii le transmit. Dificultatea demersului provine din clamarea primatului didacticismului asupra esteticului, până nu demult leitmotivul definiţiilor vehiculate în manualele dedicate disciplinei şi în programele oficiale, aşa cum am remarcat deja mai sus.

Pentru a explica viciul acestei poziţionări teoretice, amendată deseori de critica literară, evoc doar două fapte istorico-literare. Primul ilustrează într-o bună măsură un caz literar de *misreading*. Discursul critic despre literatura pentru copii se caracterizează printr-un element recurent de istorie literară – există astfel o tradiţie a includerii cărţilor dogmatice în corpusul acestei literaturi. *Călătoriile lui Telemah* (François Fénelon), *Învăţăturile lui Neagoe Basarab către fiul său Teodosie*, pentru a nu da decât două exemple, sunt ataşate acestui corpus în care funcţionează ca prime repere într-o istorie a genului. Contraargumentul meu este că o cronologie a literaturii pentru copii de esenţă declarat dogmatic-educativă trebuie să descindă mult înaintea secolului XVI. Fragmentele lui Philostratus cel Bătrân, de pildă, nu se impun prin dimensiunea educativă, deşi ea se afirmă explicit.

Philostratus cel Bătrîn (născut în 190 A.D) este autorul primei serii *Imagines*, o serie de texte concepute ca descrieri laudative ale unor picturi reale sau imaginare. Premisa o constituie calitatea imitativă a picturii, calitate prin care această artă devine o oglindă a faptelor şi înfăţişărilor eroilor[50]. Pretextul scrierii lor sunt jocurile publice de la Naples (Napoli), unde este prezent şi autorul pentru a susţine conferinţe cu subiect cultural. Structura este una dialogală, descriptorul fiind autorul, iar descriptarul un copil de 10 ani, băiatul gazdei sale. Scopul declarat în introducere este unul educativ – interpretarea şi admiraţia pentru ceea ce este valoros în ele[51].

Dar poate cel mai important aspect care interesează în încercarea de a fixa pe alte poziţii această literatură constă în faptul că fragmente nu vizează exclusiv dimensiunea educativă, deşi ea este explicită. Ceea ce se numeşte literatura didactică – şi seria *Imagines* se încadrează aici – nu se reduce la discursul didactic-educativ, aşa cum greşit s-a preluat în literatura de specialitate. Cealaltă componentă a discursului este dimensiunea retorică. Miza textelor este efectul pictural, fragmentele incitând cititorul la reprezentarea vizuală a ceea ce este deja reprezentat verbal. Primele texte cu intenţii didactice se revelează aşadar nu drept

[50] "Whosoever scorns painting is unjust to truth; he is also unjust to all wisdom that has been bestowed upon poets-for poets and painters make equal contribution to our knowledge of the deeds and the looks of heroes-and he withholds his praise for symmetry of proportion, whereby art partakes of reason." , Philostratus, *Imagines*; Callistratus *Descriptions*, with an English translation by Arthur Fairbanks, London, William Heinemann LTD, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960, p.3.

[51] "The present discussion, however, is not to deal with painters nor yet with their lives; rather we propose to describe examples of paintings in the form of addresses which we have composed for the young, that by this means they may learn to interpret paintings and to appreciate what is esteemed in them. The occasion of these discourses of mine was as follows: it was the time of the public games at Naples, a city in Italy settled by men of the Greek race and people of culture, and therefore Greek in their enthusiasm for discussion.", Idem, p. 5.

Scanned with CamScanner

texte ce impun o dogmă, ci texte ce îşi expun abilitatea de provoca imaginaţia. Spre exemplu, pasajul intitulat *Cupidoni.*

Fragmentul descrie două scene ai căror eroi sunt cupidonii. Prima scenă, şi cea asupra căreia ne vom opri în analiză, surprinde un joc ritualic, iar cea de a doua o partidă cinegetică – cupidonii vânează un iepure pentru a-l duce zeiţei Afrodita. Descrierea jocului ritualic – trântă (wrestling) – are o replică vizuală în friza unui sarcofag din Florenţa (vezi imaginea). Secvenţa[52] se deschide abrupt, printr-o formulă exclamativă; „Vezi, Cupidonii strâng mere", urmată de o interogaţie: „Îi simţi parfumul plutind peste grădină, ori simţurile tale sunt amorţite?". Cel mai important efect retoric rămâne însă efectul sinestezic: „Dar ascultă cu atenţie: o dată cu descrierea grădinii parfumul merelor va veni înspre tine":

„Vezi, Cupidonii strâng mere; să nu te surprindă dacă sunt mulţi. Pentru ca ei sunt copiii Nimfelor şi stăpânesc toţi muritorii şi sunt mulţi pentru că sunt multe şi lucrurile pe care le iubesc oamenii; se spune că dragostea zeiască e cea care guvernează amorurile zeilor din cer. Îi simţi parfumul plutind peste grădină, ori simţurile tale sunt amorţite? Dar ascultă cu atenţie: o dată cu descrierea grădinii parfumul merelor va veni înspre tine."[53]

Construcţia dialogală structurează discursul literar şi într-un alt pasaj. Fragmentul intitulat *Ariadna* descrie scena în care Ariadna este abandonată de către Tezeu pe insulă în timp ce doarme. Există în acest text, ca de altfel în toate fragmentele din *Imagines,* o componentă admirativă şi una informativă. Philostratus începe prin a lăuda măiestria pictorului care a desenat scena, Ariadna adormită şi Dionisos venit lângă ea: „Nici nu e suficient să preţuim pictorul pentru lucrurile pe care şi altcineva ar putea fi preţuit; pentru că este uşor pentru cineva să-i picteze pe Ariadna şi pe Tezeu atît de frumoşi [...]".[54]. Componenta informativă distinge o dată cu acele detalii pe care le comentează didactic: ciorchinii aurii, cornul ieşind din tâmplă, toate semne caracteristice lui Dionisos: „De exemplu, ciorchinii aurii ce formează o cunună sunt evident semnul lui Dionisos, chiar dacă lucrătura este slabă; iar cornul care tocmai ţâşneşte din tâmplă este semnul lui Dionisos, iar leopardul, deşi nu tocmai vizibil, este un simbol al zeului."[55]. Efectul dialogal, adresativ, este realizat prin imperative („Uită-te la Ariadna sau mai degrabă la somnul ei")[56] şi exclamaţii retorice („Ce privelişte de vis, Dionisos, şi ce dulce răsură suflarea-i").[57] Ca în cazul fragmentului *Cupidoni* dimensiunea educativă este dublată de componenta picturală – fragmentul se construieşte în fapt pe un pact afişat între descriptor şi descriptar, retorica pasajului invitând la reprezentarea vizuală a scenei figurate prin discursul verbal.

Un exemplu incitant este ultimul fragment din seria lui Philostratus, *Horae.* Subiectul mitologic la care se face referire este dansul *Horaelor*, zeiţele care veghează ritmul cosmic,

---

[52] Traducerea în limba română a fragmentelor scrise de Philostratus cel Bătrân ne aparţine.

[53]. Fragmentul în limba engleză este următorul: "See, Cupids are gathering apples; and if there are many of them, do not be surprised. For they are the children of the Nymphs and govern all mortal kind, and they are many because of the many things men love; and they say that it is heavenly love which manages the affairs of the gods in heaven. Do you catch aught of the fragrance hovering over the garden, or are your senses dull? But listen carefully; for along with my description of the garden the fragrance of the apples also will come to you.", Idem, p.21.

[54] "Nor yet is it enough to praise the painter for things for which someone else too might be praised; for it is easy for anyone to paint Ariadne as beautiful and Theseus as beautiful [...]", Idem, p. 63.

[55] "For instance, the ivy clusters forming a crown are the clear mark of Dionysus, and a leopard, though but just visible, is a symbol of the god", Ibidem.

[56] "And look at Ariadne, or rather at her sleep", *Ibidem.*

[57] "How fair a sight, Dionysus, and how sweet her breath!", Idem, p. 65.

Scanned with CamScanner

succesiunea anotimpurilor şi a orelor. Legenda mitologică spune – şi prima frază recuperează informaţia[58] – că Horaele sunt paznicele cerului, ale cărui porţi le închid şi deschid risipind sau aglomerând norii. Descrierea lui Philostratus decupează dansul zeiţelor: zeiţele sunt întoarse cu spatele potenţialului spectator, sunt prinse într-un dans ritualic energic – părul despletit, obrajii îmbujoraţi. Detaliul asupra căruia se focalizează ochiul descriptarului este figura pictorului, prins în dansul Horaelor. Sugestia explictă pe care o face discursul este că inspiraţia poate să îi fie provocată artistului de înlănţuirea în acest dans. Amănuntul ni se pare însă mai important din punctul de vedere al funcţiei pe care o are figura pictorului. Invocată în descriere, prezenţa artistului constituie pretextul pentru a lăsa libertatea cititorului-descriptar de a reface povestea biografică: „Poate că ne lasă să împletim o poveste despre pictor; pentru că mi se pare că, prinzându-se cu Horaele în timp ce ele dansau, el a fost ademenit în dans, zeiţele sugerând astfel ca graţia (hora) trebuie să participe în creaţia lui."[59]. Dacă la începutul cărţii Philostratus mărturiseşte în *Introducere* că nu fişa biografică a pictorilor este subiectul seriei sale[60] , acest ultim pasaj din Horae provoacă nemijlocit imaginaţia al cititorului. Miza descrierii nu este atâta una educativă, informativă – de a documenta asupra particularităţilor acestor zeiţe şi a dansului lor –, ci una stimulativă, de a lăsa receptorului posibilitatea de a umple spaţiile de indeterminare din text cu o secvenţă retrospectivă din viaţa pictorului.

Al doilea exemplu îl constituie textele esopice, texte apărute în secolele VII-VI î.e.n. Nici în cazul fabulelor nu primează dimensiunea tranzitivă. Cititorii copii nu reacţionează atât la aluviunile etice ale fabulelor esopice, cât la retorica lor care le oferă o viziune animistă[61] asupra universului, mult mai aproape de propria lor lume interioară. Succesul receptării fabulelor la vârste mici se datorează nu atât conduitei morale pe care personajele şi acţiunile lor o sugerează, cât strategiei de construcţie, procedeelor retorice care privilegiază personificarea şi alegoria.

Preponderenţa cu care principiul didactic este invocat în evaluarea şi selectarea corpusului literaturii pentru copii în defavoarea celui estetic se susţine şi prin înţelegere radicală a criteriului vârstei biologice. Criteriul vârstei biologice este valid în cazul receptării şi mai puţin în cazul convenţiilor care structurează textele propriu-zise. Abordarea textelor literare în funcţie de adaptabilitatea – respectarea particularităţilor bio-psihice – poate fi eficient schimbată dacă receptarea literară se configurează prin relaţionarea cu backgroundul cultural în care evoluează cititorul-copil. Principalul argument al poziţiei ce susţine un canon bazat pe adaptabilitatea bio-psihică constă în faptul că un cititor la o anumită vârstă nu percepe funcţia estetică, calităţile estetice ale textului pe care îl citeşte sau care i se citeşte. Constituirea sensului în mintea copilului-receptor reprezintă însă şi o problemă de relaţio-

[58] "That the gates of heaven are in charge of the Horae we may leave to the special knowledge and prerogative of Homer, for very likely he became an intimate of the Horae when he inherited the skies", Idem, p. 270.

[59] "Now these are our harvestings, so to speak, form the painting; but as for the Horae themselves, they are very charming and of marvelous art. How they sing, and how they whirl in the dance! Note too the fact that the back of none of them is turned to us; and note the raised arm, the freedom of flying hair, the cheek warm from the running, and the eyes that join in the dance. Perhaps they permit us to weave a tale about the painter; for it seems to me that he, falling in with the Horae as they danced, were caught up by them into their dance, the goddesses perhaps thus intimating that grace (*hora*) must attend his painting. ", *Idem*, p. 270.

[60] Vezi citatul de la pagina 5 din această carte.

[61] Vezi şi observaţiile lui Ilie Stanciu în *Literatura pentru copii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1968.

Scanned with CamScanner

nare a cititorului la rama culturală. Evoluţia schemelor de lectură din perspectiva dublei condiţionări – culturale şi biologice – se reprezintă în ierarhizarea rolurilor pe care un individ le performează în cariera sa de cititor. Appleyard[62] influenţat de teoria lui Piaget descrie cinci tipuri de comportamente de lectură: cititorul-jucător, cititorul-erou, cititorul-gânditor, cititorul-interpret, cititorul-pragmatic. Complexitatea celor cinci roluri asumate succesiv de cititor se ierarhizează de la cititorul jucător la cel pragmatic, teza lui Appelyard fiind că rolurile superioare sunt şi cele mai bune modele de lectură.

Profilul cititorului de literatură pentru copii verifică fiecare din cele cinci tipologii propuse de Appleyard, cu câteva observaţii însă. Dacă este vorba de un cititor a cărui vârstă se încadrează în limitele copilăriei şi ale adolescenţei atunci sunt verificabile rolurile de cititor-jucător, cititor-erou, citorul-gânditor. Dimpotrivă, dacă acest cititor depăşeşte limita de vârstă a adolescenţei, atunci habitudinile sale de lectura pot verifica şi celelalte funcţii, cea de cititor-interpret şi cea de cititor-pragmatic.

Schema lui Appelyard demonstrează caducitatea canoanelor stabilite pe baza criteriului adaptabilităţii. Pentru ca un text să fie potrivit lecturii unui copil – lecturii proprii, dar şi ipostazei în care copilului i se citeşte un text – sau al unui adolescent, acest text trebuie să răspundă nu unor limite de vârstă în sine, ci nevoii acestuia de reverie, nevoie care transgresează toate nivelurile stabilite pe baza delimitărilor de vârstă. Visătoria, dacă este să îl creditâm pe Bachelard, este în anumite etape ale dezvoltăriii copilului un mod de cunoaştere şi apropriere a lumii: „Copilul cunoaste o reverie de singuratate, o reverie care nu trebuie confundata cu aceea a copilului care se inchide in sine si se uita urit la toata lumea. In singuratatile lui fericite, copilul visator cunoaste reveria cosmica; cea care ne uneste cu lumea."[63].

Modul în care un text literar răspunde sau nu acestei apetenţe pentru visătorie a cititorului copil sau adolescent rămâne una din provocările perpetue ale corpusului literaturii pentru copii şi unul din criteriile canonice.

Concluzii

În esenţă, interogaţia asupra construcţiei canonice a domeniului literaturii pentru copii configurează câteva reflecţii pe care am încercat să le subliniem în această analiză. În primul rând, construcţia canonică a textelor încadrabile în literatura pentru copii nu se fixează pe un principiu al valorificării textului literar cu scopul de a obţine o anumită conduită morală a cititorului. Pragmatismul unei astfel de grile de lectură literară este fals în ciuda frec-

[62] "The Reader as Player. In the preschool years the child, not yet a reader but a listener to stories, becomes a confident player in a fantasy world that images realities, fears, and desires in forms that the child slowly learns to sort out and control.2. The reader as Hero and Heroine: The school age child is the central figure of a romance that is constantly being rewritten as the child's picture of the world and how people behave in it is filled in and clarified. [...]. 3. The Reader as Thinker: The adolescent reader looks to stories to discover insights into the meaning of life, values and beliefs worthy of commitment, ideal images, and authentic role models for imitation [...]. 4. The reader as Interpreter: The reader who studies literature systematically, typically the college English major or graduate student or teacher, approaches it as an organized body of knowledge with its own principles of inquiry and rules of evidence, learns to talk analytically about it, acquires a sense of its history and perhaps even a critical theory of how it works. 5. The pragmatic Reader: The adult reader may read in several ways, which mimic, though with appropriate differences, the characteristic responses of each of the previous roles: ro escape, to judge the truth of experiece, to gratify a sense of beauty, to challenge oneself with new experiences, to comfort oneself with images of wisdom."
J A Appleyard, S.J, *Becoming a reader*, Cambridge University Press, 1991, p. 13-15.

[63] Gaston Bachelard, *Poetica reveriei*, Piteşti, Paralela45, 2005, p.112.

Scanned with CamScanner

venţei şi a constanţei cu care este invocat de autorii de manuale sau programe şcolare. Am revelat faptul că nici textele care ar putea constitui corpusul originar al literaturii pentru copii nu sunt structurate primordial atât în logica didactic-formativă, cât în cea imaginativă. Textele lui Philostratus la care am făcut apel în analiză mizează nu pe potenţialul educativ, deşi acesta este explicit, cât pe cel creativ. Arhitectura lor provoacă cititorul la un spectacol sinestezic într-o formulă retorică în care sunt direct convocate olfactivul, auditivul şi vizualul. Se citeşte deopotrivă cu ochii fizici şi cu cei ai minţii. Succesul pe care îl înregistrează fabulele, prezente fără rezerve în selecţiile speciilor canonice ale literaturii pentru copii, nu se poate nici el atribui virtuţilor morale chestionate, ci, din nou, realizării stilistice. Deziderатul dogmatic-formativ se revelează astfel a fi un fals canon al literaturii pentru copii.

Apoi, problema canonului în literatura pentru copii este indivizibil legată de cea a canonului în literatura mainstream. Nu există text recunoscut drept canonic care să nu verifice şi grila estetică a literaturii *mainstream*. Valorile transmise prin textele *cu*, *pentru* şi *despre* copii nu pot fi altele decât cele care îl vizează şi pe cititorul adult. Constanţa şi efervescenţa cu care se creditează că literatura pentru copii transmite valori etice asimilabile valorilor biblice se datorează şi radicalismului înţelegerii vârstei biologice. Singura *învăţătură* care i se poate cere literaturii pentru copii i se poate cere şi literaturii mainstream – înţelepciunea unei cărţi începe acolo unde se termină cea a autorului ei.[64]

Primatul eticului asupra esteticului reprezintă şi o idee nesustenabilă la o analiză a mecanismelor şi a intenţiei textuale. Acreditarea ei în discursul oficial stipulat în programele şi manualele disciplinei constituie un caz de misinterpretation, în care promovarea şi perpetuarea conceptului se datorează mai degrabă unei comodităţi critice, decât unei realităţi literare.

În concluzie, stabilirea unor posibile principii canonice de receptare – şi de ce nu, de creare – a textelor pentru copii trebuie să transgreseze toate celelalte criterii invocate până acum – dogma morală, vârsta biologică – şi să răspundă nevoii umane de reverie, de invenţie a unei lumi inedite şi trecătoare. Dacă opera literară este rezultatul activităţii fantasmagorice a scriitorului, cum apreciază Freud în eseul *Scriitorul şi activitatea fantasmagorică*[65], atunci lectura la vârsta copilăriei se conectează cu înclinaţia firească spre visătorie. Abilitatea de a oferi cititorului-copil suportul pentru daydreaming şi pentru construcţia întâmplărilor din irealitatea imediată rămâne cea mai importantă calitate canonică a textelor pentru copii.

Bibliografie

1. Bachelard, Gaston, *Poetica reveriei*, Piteşti, Paralela45, 2005.
2. Bloom, Harold *Canonul occidental*, traducere de Diana Stanciu, postfaţă de Mihaela Anghelescu Irimia, Bucureşti, Univers.
3. Călinescu, George, *Cronicile optimistului*, Bucureşti, E.P.L., 1964.
4. Călinescu, Matei, *A citi, a reciti: către o poetică a (re)lecturii*, traducere din limba engleza de Virgil Stanciu, Iasi, Polirom, 2003.

[64] „Şi, într-adevăr, una dintre marile şi miraculoasele caracteristici ale cărţilor frumoase (şi care ne va face să înţelegem rolul esenţial şi totodată limitat pe care lectura îl poate juca în viaţa noastră spirituală) este aceea că pentru autor ele s-ar putea numi *Concluzii*, iar pentru cititor *Îndemnuri*. Simţim foarte bine că înţelepciunea noastră începe acolo unde sfârşeşte înţelepciunea autorului, şi am vrea ca el să ne dea răspunsuri, când de fapt tot ceea ce poate să facă este să stârnească în noi dorinţe. " Marcel Proust, Eseuri, traducere, prefaţă şi note de Irina Mavrodin, Bucureşti, Univers, 1981, p. 38-39.

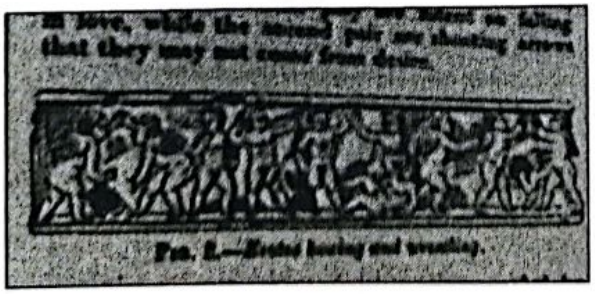
[65] Sigmund Freud, *Scrieri despre literatură şi artă*, traducere şi note de Vasile Dem. Zamfirescu, prefaţă de Romul Munteanu, Bucureşti, Univers, 1980.

Scanned with CamScanner

5. Costea, Octavia, Mitu, Florica, Stoica, Cornelia, Toma-Damşa, Maria, *Literatura pentru copii*, manual pentru clasa a XIII-a, şcoli normale, Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1998.
6. Freud, Sigmund, *Scrieri despre literatură şi artă*, traducere şi note de Vasile Dem. Zamfirescu, prefaţă de Romul Munteanu, Bucureşti, Univers, 1980.
7. Marino, Adrian, *Hermeneutica ideii de literatură*, Cluj-Napoca, Dacia, 1987.
8. *Philostratus, Imagines; Callistratus Descriptions*, with an English translation by Arthur Fairbanks, London, William Heinemann LTD, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960.
9. Programa şcolară pentru disciplina literatura pentru copii, clasa a XII-a, liceu vocaţional, profil pedagogic, specializarea învăţător-educatoare, aprobat prin ordinul ministrului, Nr. 5209/25.09.2006, clasa a XII-a, liceu vocaţional, profil pedagogic, specializarea învăţător-educatoare, Bucureşti, 2006
10. Proust, Marcel, *Eseuri*, traducere, prefaţă şi note de Irina Mavrodin, Bucureşti, Univers, 1981.
11. Stanciu Ilie, *Literatura pentru copii*, Bucureşti, Editura Didactică şi Pedagogică, 1968.
12. Zarifopol, Paul, *Pentru arta literară*, vol II, ediţie îngrijită de Al. Săndulescu, Editura Fundaţiei Culturale Române, 1998.

Articole în ziare şi reviste
„România literară", nr. 25/1997
„Secolul XX", nr.7-8-9/1999, Cosana Nicolae, *Canon şi anti-canon.*

Resurce electronice
Charles Altieri, *Canons and difference*, în Virgil Nemoianu, Robert Royal, **The Hospitable Canon**, John Banjamin B.V, text online,
http://books.google.com/books?id=Wrr42gidxPQC&pg=PA1&dq=Altieri+canons+and+differences&hl=En#v=onepage&q=Altieri%20canons%20and%20differences&f=false
Literatura pentru copii, de la îndobitocire la scânteie,
http://www.evz.ro/articole/detalii-articol/871053/Literatura-pentru-copii-de-la-indobitocire-la-scanteie/
T.S. Eliot, *Tradiţie şi talent individual* Text online,
http://www.ebooksread.com/authors-eng/t-s-thomas-stearns-eliot/the-sacred-wood-essays-on-poetry-and-criticism-hci/page-4-the-sacred-wood-essays-on-poetry-and-criticism-hci.shtml
J.A. Appleyard, S.J, *Becoming a reader, text online*
http://books.google.com/books?id=YyNTVlD7B80C&printsec=frontcover&dq=A+reader%27s+history&hl=fr#v=onepage&q=&f=false
http://www.theoi.com/Gallery/K17.1.html zeiţele Horae
Set Lerer, *A Reader's History, text online*
http://books.google.com/books?id=YyNTVlD7B80C&printsec=frontcover&dq=A+reader%27s+history&hl=fr#v=onepage&q=&f=false



Cupidoni, sarcofag din Florenţa

Scanned with CamScanner

CANON ŞCOLAR/CANON CULTURAL – SIBIU – 2007

Carmen Stoian
Grup Şcolar de Construcţii şi Arhitectură *Carol I,* Sibiu
Achim Stoian
Colegiul Naţional *Octavian Goga,* Sibiu

Argument

Lucrarea prezintă comparativ canonul cultural oficial - literar în particular, impus în şcoală prin programe, iar apoi evaluat prin examene naţionale, şi programul Sibiu - Capitală Culturală Europeană 2007 din perspectivă literară şi culturală. Proiectul sibian are o funcţie modelatoare şi valorizatoare, contribuind la impunerea în conştiinţa publică a unor scriitori sau artişti clasici din patrimoniul universal sau naţional, a unora dintre contemporani, dar şi a unor elemente culturale zonale. Dincolo de finalităţile imediate, miza celor doi termeni raportaţi, ar trebui să se întâlnească într-un punct al calităţii substanţei artistice.

Sibiu - Capitală ...2007 a reprezentat un efort autohton de a comunica Europei un program bine articulat, valorizând resursele limitate ale oraşului şi zonei limitrofe, colaborând însă cu artişti din multiple domenii şi spaţii de provenienţă. Programul a recurs la aproape toate mijloacele comunicării artistice, de la cele tradiţionale, la cele moderne sau experimentale, coagulând resurse foarte diverse. Un mesaj consistent îl reprezintă nevoia abordării interdisciplinare a literaturii, proiectarea operei într-un câmp al sincretismului autentic, sub acest aspect *Sibiu - Capitală ...2007* putând fi o variantă de marketing cultural de succes.

Canonul şcolar şi proiectul cultural generează, implicit, şi o dezbatere asupra celor care au puterea de a decide contururile modelului, persoanele cu autoritate intelectuală şi morală care pot hotărî asupra prezenţei sau absenţei unei personalităţi în spaţiul consacrării. Miza unei astfel de acţiuni o reprezintă coerenţa culturală şi afirmarea unei imagini cu grad mare de specificitate, care să dureze dincolo de o conjunctură oarecare. Modelul propus trebuie să se impună de-a lungul unui interval mai îndelungat, finalitatea fiind conştiinţa identitară şi formarea oamenilor ataşaţi culturii prezentului şi viitorului.

Studiu de caz - imaginea identitară deductibilă din produsele culturale

Sibiu - Capitală ...2007 a propus un personaj numit generic *Hermann*, concretizat într-o serie de sculpturi, pe care le-a amplasat în diverse puncte ale oraşului, în diferite ipostaze (bancher, berar, ofiţer, cavaler, menestrel, tămăduitor, primar, student). Ideea a îmbinat elemente legendar-istorice referitoare la geneza oraşului cu o componentă de creativitate, fiind girată şi realizată cu ajutorul unei asociaţii profesionale cu reputaţie, *Ordinul Arhitecţilor din România.* Statuile s-au diferenţiat atât prin vestimentaţia specifică rolului, dar şi prin fizionomie sau aspect.

„Instalaţiile de artă ambientală se vor integra spaţiului urban, stimulând dialogul între peren-tranzitoriu, vechi-nou, tradiţie-inovaţie. Prin impactul public al sculpturilor, ele vor invita la coeziune socială, la cunoaşterea mai profundă a istoriei oraşului, atât de către membrii comunităţii (în special copii, tineri) cât şi de către turişti şi participanţi la Progra-

Scanned with CamScanner

mul Sibiu – Capitală Culturală Europeană în 2007. Nu în ultimul rând, aceste instalaţii vor colora şi încălzi spaţiul urban, conferind bună dispoziţie, ritm, implicare în parcurgerea şi observaţia locurilor". - Ordinul Arhitecţilor din România

Trebuie să remarcăm deschiderea intelectuală a proiectului, dorinţa de a corela extremele temporale şi de atitudine. În mod concret statuile au avut succes, alături de ele s-au fotografiat numeroşi vizitatori, iar vandalizările, inerente unui demers public, au fost corectate constant. Ideea unui întemeietor modest, cu o profesiune onorată doar de calitatea activităţii sale, este contradictorie canonului şcolar care pledează, involuntar probabil, pentru noblețe de sânge, socială sau spirituală, vechime, superioritate valorică prin raportare la *ceilalţi.*

Hermann e orăşean, burghez sau nobil – modest, e îmbrăcat expresiv, mănâncă şi se distrează previzibil, călătoreşte cu mijloacele timpului şi se adaptează noului, îşi asumă condiţia şi, eventual, e mândru de ea, face parte din asociaţii profesionale sau din categorii cu un bun statut şi reputaţie, asociate adeseori unui set de valori morale şi materiale confirmate într-o durată istorică.

Preluând ideea, am încercat să imaginăm variante similare ale personajului *Canon*, referindu-ne la opere aparţinând scriitorilor din programele şcolare desemnaţi astfel. Exerciţiul are o imprecizie inerentă, selecţia elementelor nu s-a făcut

Ca *vârstă* este copil, tânăr în formare, adult, trăind complexele imaginii fizice, sau încercând să apară cât mai discret. Starea de sănătate, igiena personală, frumuseţea corpului uman, nu apar decât în ipostaze negative, puţinele diferenţe rămânând apanajul literaturii interbelice.

Vestimentaţia Canonului, dacă nu e parte a unui conflict între tradiţional şi modern (Vitoria Lipan), exprimă condiţia socială a personajului, unele detalii fiind conotate simbolic: portul popular, vestimentaţie orăşenească modestă (Sărmanul Dionis, Cetăţeanul Turmentat, moş Costache, G. D. Ladima, Ştefan Gheorghidiu), rareori o ştiinţă, o preocupare sau vreun cult al imaginii exterioare (excepţiile fiind doamna T. şi Fred Vasilescu, Otilia Mărculescu şi Leonida Pascalopol), eleganţa fiind mereu asociată unei condiţii materiale foarte bune sau chiar luxului. Frumuseţea e prea adeseori culpabilizată sau indicată drept o cauză majoră într-un eşec existenţial (Otilia Mărculescu, Ion, Florica, doamna T).

Hrana Canonului e prea des doar spirituală (Dionis, G.D. Ladima), iar în rest predomină bucatele simple: mămăligă/pâine, fasole, varză, brânză, rafinamentele culinare aparţinând celor de la Hanu-Ancuţei sau orăşenilor (fripturi, prăjituri, fructe sau salam).

Canonul se distrează des prin dans (cu lăutari sau fluier), jucând diverse jocuri de noroc, povestind, prin escapade nocturne cu tentă amoroasă sau bahică, pe când teatrele, spectacolele, seratele sunt rare sau populate de o lume pestriţă şi parvenită (negustori, gazetari, politicieni, burghezi în general).

Mediul de viaţă e de foarte multe ori marcat negativ: locuinţe mici, improprii, insalubre, rău construite, absenţa igienei (extremele fiind locuinţa Moromeţilor sau a lui Vasile Baciu pe de-o parte şi cea a familiei Lipan oferită drept superlativ în mediul rural şi camera lui Dionis faţă de a doamnei T. în sfera citadină). Pascalopol, doamna T., Fred Vasilescu, Suzy Culala ştiu să se bucure de confort şi de condiţii alese.

Scanned with CamScanner

Canonul călătoreşte pe jos, călare, în căruţe improvizate sau trăsuri, mijloace arhaice, dispărute aproape în totalitate, iar mai rar cu trenul, automobilul, avionul sau vaporul. Apare spaima de ieşire din spaţiul protector natal, vizibilă mai ales în *Baltagul.* Câteva personaje cu adevărat interesante pentru elevi sunt implicate în călătorii de plăcere, despre care se păstrează tăcere sau unele au curajul să se expatrieze, asemenea lui Hermann. (Din păcate, nu există *Ciudad de Otilia* în America de Sud, nici *Herdeleasca* prin Bărăgan)

Conflictele în care este implicat sunt *metafizice:* cu timpul, cu sacrul, cu limitele cunoaşterii; sau *concrete:* politice, economice, pentru prestigiu, familiale, cu societatea, din majoritatea rezultând înfrângerea. Inadaptarea, eşecul, ratarea, condiţiile vitrege conduc la o victimizare perpetuă. Neîncrederea, ezitarea, lipsa experienţei, improvizaţiile sunt constante ale oamenilor reprezentaţi în literatura canonizată.

Profesional acesta poate fi: ţăran, cioban – I. Creangă, I. Slavici, M. Sadoveanu, L. Rebreanu, M. Preda, M. Sorescu; intelectual – M. Eminescu, C. Petrescu, M. Preda; poet (genial, blazat/tragic, filosof, meşteşugar, matematician, vitalist – adolescentin, ironic) – M. Eminescu, G. Bacovia, L. Blaga, T. Arghezi, I. Barbu, Nichita Stănescu, M. Sorescu). I. L. Caragiale şi G. Călinescu reprezintă o excepţie în plan profesional, burghezia şi orăşenii fiind bine reprezentaţi, dar perspectiva e ironică, subliniind absenţa valorilor intelectuale.

Putem remarca slaba valorizare socială a acestor categorii în timpul prezent, spre deosebire de Hermann care pare sortit succesului: fie economic, fie social, fie artistic. Acesta apare ca un întemeietor capabil să ordoneze un spaţiu sălbatic – Trans-silvania - ţara de dincolo de păduri, să se impună într-un teritoriu străin din foarte multe puncte de vedere. În binomul natură-cultură, el pare învestit cu atribuţii ordonatoare, culturale, modelatoare.

Concluzii

- conţinuturile operelor studiate sunt inactuale;
- mesajele transmise sunt relativ inadecvate;
- nu există clase sociale, categorii, profesiuni respectate sau valorizate;
- eşecul eroilor (epici/dramatici/lirici) devine subtextual cel al autorilor capabili doar să sugereze soluţii conjuncturale, supranaturale, utopice;
- dezbaterile pe care le pot genera nu au corelaţii cu problemele tinerilor sau ale societăţii de azi;

O imagine schematică ar putea fi acesta:

Şcoala	*Sibiu – Capitală...*
Stabilitate	Dinamism
Falsificarea trecutului/Edulcorare	Asumarea trecutului/ reinterpretare
Etnocentrism	Universalitate
Prejudecăţi	Deschidere intelectuală
Conservatorism	Varietate
Limbaj elevat, iniţiere	Limbaj accesibil
Rol modelator pentru vârste precise	Public format sau inocent, de toate vârstele
Coerciţie instituţională	Implicare afectivă
Inerţie mare	Mobilizare temporară
Continuitate dincolo de generaţii	Caracter efemer

Scanned with CamScanner

Posibile soluţii? Strategia diferenţierii produselor culturale

Venind dinspre experienţa sibiană, am încercat să deducem câteva modalităţi de rezolvare a problemelor limbii şi literaturii române din liceu. Astfel, am transferat concepte specifice marketingului cultural, în particularul strategiilor pentru promovarea disciplinei noastre.

Orice activitate culturală sau didactică reprezintă o investiţie implicând resurse multiple: intelectuale, financiare, logistice, de patrimoniu etc., iar acestea trebuie convertite în câştiguri măsurabile.

Limba şi literatura română ca disciplină de studiu urmăreşte în liceu competenţe, valori şi atitudini generoase şi corecte, dar care au formulări generale, greu identificabile în contextul orei propriu-zise, dificil de evaluat într-un sistem cu prea multe fluctuaţii şi cu pregătire umană eterogenă.

Programul *Sibiu - Capitală ...2007* a concretizat câteva etape logice.

Mai întâi a existat o strategie a Primăriei pe termen mediu şi lung de analiză a realităţilor oraşului şi zonei, elaborată în parteneriat cu *Academia Funcţionarilor Publici Bonn*, finanţată din fonduri extrabugetare. Aceasta a vizat anii 2002-2003 şi perioada următoare.

Apoi, printr-o relaţie de afinitate culturală cu Marele Ducat al Luxemburgului, s-a obţinut susţinerea candidaturii şi confirmarea opţiunii oraşului, iar autorităţile locale şi naţionale au garantat participarea la finanţare şi consultanţă. Infrastructura, renovările, amenajarea spaţiilor destinate activităţilor au fost dublate de căutarea şi valorizarea resurselor locale.

Astfel, pe lângă ceea ce exista deja în circuitul turistic sau economic (v. Anexa 4), spaţii neconvenţionale (hale industriale, parcuri, străzi lăturalnice, parcări, localităţi limitrofe aproape necunoscute) au devenit generatoare de acte culturale. Gesturi simbolice, precum restituirea capodoperelor Muzeului Brukenthal, au devenit ştiri de presă, iar valorizarea lor, maximizată.

Personalităţile locale şi cele naţionale au fost puse în valoare (v. Anexele 1, 2, 3)

De-a lungul întregului an 2007 s-au editat broşuri speciale dedicate acţiunilor în curs, s-a făcut promovare prin toate mijloacele posibile, s-au înregistrat ecouri, s-au expus anexele efemere (afişe, fluturaşi, schiţe, costume...).

Periodic şi apoi la finalul anului, s-au făcut informări publice, menite să arate situaţia derulării proiectelor. Ca o dovadă de bună relaţie şi respect, Primăria adresează de mai mulţi ani contribuabililor o scrisoare în care prezintă investiţiile anuale.

Considerăm că o articulare vizibilă, logică, bazată atât pe resurse cât şi pe aşteptările realizabile ar aduce normalitate.

Diferenţiere obiectivă: originalitatea şi calitatea produsului (cultural)

Aceasta se poate stabili numai prin raportarea la alte valori culturale, din literatura universală. şcoala românească nu are un sistem instituţionalizat de a încuraja comparaţia valorică cu alte literaturi, autori, opere. Credem că ar trebui realizată o listă echivalentă de curente, scriitori, eventual opere alese în funcţie de teme sau de problematică, pentru a uşura conturarea unui sistem referenţial. Elevul ajunge prea târziu şi pe căi adeseori informale în contact cu literatura europeană, americană sau exotică. Adeseori comparaţia cu alţi scriitori devine defavorabilă autorilor noştri. Ar trebui să ne gândim că într-un viitor apropiat se va pune problema *literaturii europene*, pe lângă cea din prezent a literaturilor naţionale, aşadar

Scanned with CamScanner

elevii vor asimila un set universal de opere şi autori. Unde ne plasăm noi?
Considerăm că un prim pas ar putea fi un sistem de raportare intracultural, în manuale apărând grupaje tematice, pe specii, pe criterii cronologice etc. care să conţină explicit opere de slabă valoare estetică, opere valoroase şi capodopere, elevul putând observa şi învăţa să diferenţieze, nu numai să recunoască mecanic.

Diferenţiere subiectivă. Strategii

- *a stabilităţii gamei de produse-servicii:* reclamă transparenţa, coerenţa şi stabilitatea sistemului de învăţământ, parcursuri clar precizate, dincolo de circumstanţele politice sau tendinţele agreate. Imaginea canonică a elevului care a trecut prin procesul de învăţământ este contradictorie, funcţie de cine o emite. Acelaşi sistem oferă olimpici internaţionali, dar şi analfabeţi cu diplomă, fără a exista o departajare *oficială* între tipul diplomei pe care o deţin.
- *diversificării gamei.* după criterii zonale, al nivelului performanţelor şcolare, al profilului claselor, se pot contura strategii de predare-învăţare potrivite, dar care să conducă la performanţe şcolare acceptabile. Se poate opta pentru un curriculum de rezonanţă locală, unul naţional şi unul european sau internaţional. (v. Anexa 1)
Profesorul nu are curajul unor alegeri şi nici instituţional el nu este mandatat suficient. Orice iniţiativă implică riscuri, iar o cale acceptată este conformismul placid. Manualele alternative reprezintă în continuare o bună şansă, dar aceasta rămâne insuficient valorificată. Se poate opta şi la varianta foarte ieftină a manualului de liceu (pe suport electronic), propus de catedre sau de profesori.
- *perfecţionării produselor – serviciilor;* Didactica disciplinei nu a cunoscut un progres de substanţă. Reforma învăţământului se lasă aşteptată. Nici metodica predării sau evaluării nu s-a ameliorat, ci a decăzut. La demonstraţii, inspecţii, lecţii deschise, chiar simpozioane, suntem moderni, la evaluare suntem conservatori, ascunzându-ne în spatele baremului. Opinia elevului formulată într-o manieră personală trebuie să coincidă cu aceea a unui exeget consacrat sau măcar cu a dascălului de la clasă, care este un exeget deocamdată neconsacrat - afirmaţie absurdă, dar...
- *segmentării pieţei:* opere şi autori ar trebui repartizaţi în funcţie de particularităţile de vârstă şi de interesele specifice acestor etape. Continuăm să predăm opere inactuale, cu soluţii depăşite, cu semnificaţii circumstanţiale. Ele sunt interesante pentru specialişti, dar opace pentru elevi. Ar trebui ca în manuale să apară drept texte de studiu şi cele produse în acţiunile de tip *Lecturiada*...
- *de flexibilitate;* elevii ar trebui pregătiţi pentru a face şi a se raporta la..., nu pentru a memora şi a reproduce. Nu avem, la nivelul disciplinei, standarde de evaluare, precizări clare referitoare la informaţia culturală suplimentară, liste de concepte. Vocabularul critic variază foarte mult, există interpretări divergente şi neacceptate ale operelor literare, textele funcţionale nu sunt standardizate sau sunt în contradicţie cu cele din alte culturi...

Considerăm că aceste strategii pot însufleţi activitatea didactică şi conduce la o modernizare reală a şcolii româneşti.

Scanned with CamScanner

Anexa 1
Evenimente literare în contextul Programului Sibiu – Capitală Culturală Europeană 2007

Evenimentele literare propriu-zise au reprezentat o continuare a unor activităţi desfăşurate la nivel academic, în Biblioteca ASTRA, la nivelul Uniunii Scriitorilor, filiala Sibiu şi a centrelor culturale. Analizând criteriile tematice, observăm conturarea unei imagini coerente care are drept punct de plecare Sibiul, amplificându-se progresiv la nivel naţional şi european. Instituţiile amintite s-au străduit să evidenţieze factorul local, prin raportare la cel universal.
Poezia a fost marele invitat al literaturii, acţiunile reprezentând atât un efort de a pune în contact scriitorii cu potenţialii cititori/ascultători, de a evalua instituţional şi academic realizările personale, de a construi imaginea poeţilor Sibiului ca fenomen artistic de durată.
Dincolo de momentele destinate literaturii, s-a realizat şi difuzat un DVD conţinând corespondenţa lui Emil Cioran existentă în fondurile Bibliotecii ASTRA, un număr impresionant de documente transpuse în format electronic (din păcate nu există un inventar al acestora pe DVD şi nici o prelucrare primară a textelor – nici transcrierea lor). În aceeaşi direcţie se plasează volumul de impresii şi scrisori corelate Sibiului, conturând o imagine subiectivă, dar constantă, a unui spaţiu miraculos.
Criterii tematice:

- Cercul literar de la Sibiu
- Personalităţi locale – afirmate în plan naţional şi universal
- Evenimente asociate ideii de Capitală Culturală Europeană
- Evenimente naţionale
- Evenimente internaţionale

Cercul literar de la Sibiu *La începutul lunii martie 2007 s-a desfăşurat un* Simpozion consacrat lui ştefan Aug. Doinaş, *membru marcant al Cercului Literar de la Sibiu şi fost director de onoare al revistei* „Euphorion". *Simpozionul, organizat la Facultatea de Litere şi Arte a Universităţii* Lucian Blaga, *a fost prilejuit de lansarea unei noi ediţii a volumului* „Surâsul abundenţei – cunoaştere lirică şi modele ideologice la ştefan Aug. Doinaş" *(Editura Fundaţiei Secolul 21, 2004), semnat de Virgil Nemoianu.*
Simpozionul „Actualitatea Cercului Literar de la Sibiu", *ediţia a V-a, desfăşurată în zilele de 11 şi 12 mai 2007*
Personalităţi locale - afirmate în plan naţional şi universal *În ziua de 29 noiembrie 2007, a avut loc, la Sala Senatului Universităţii Lucian Blaga din Sibiu, Seminarul de literatură contemporană* „Literaturi şi culturi locale"
Evenimente asociate ideii de Capitală Culturală Europeană *În zilele de 13, 14 şi 15 iulie 2007 a avut loc, la Facultatea de Litere şi Arte a Universităţii* Lucian Blaga *din Sibiu, colocviul Asociaţiei de Literatură Generală şi Comparată din România, cu tema* „Marile oraşe şi literatura".
Fundaţia „European House of Arts", *prin filiala sa din România, condusă de muzicianul irlandez Bob Bales, a organizat, pe tot parcursul lunii august 2007, o serie de evenimente în cadrul Programului Sibiu 2007, sub genericul* The Art of Culture. *Programul a cuprins evenimente din mai multe domenii artistice: muzică, teatru, literatură, arte plastice, fotografie etc. În cadrul acestui program, s-au distins şi evenimentele aflate sub titlul general de Literatură la Sibiu/ Literature in Sibiu, în care fundaţia a colaborat cu Filiala Sibiu a USR. Astfel, au avut loc un număr de opt lecturi publice, miercurea şi joia în fiecare săptămână, la noul sediu al Bibliotecii ASTRA şi la cafeneaua literară Erasmus a Casei Teutsch.*
La sfârşitul lui septembrie, între 28 şi 30 ale lunii, s-a desfăşurat în oraşul de pe Cibin Conferinţa anuală a Consiliului European al Artiştilor ECA, *organizată de Alianţa Naţională a Uniunilor de Creatori ANUC, în cadrul programului oficial al capitalei culturale. Tema reuniunii a fost „Artist, creativitate, societate. Provocări pentru statutul artistului la începutul secolului XXI".*
Evenimente naţionale *Filiala Sibiu a Uniunii Scriitorilor şi-a decernat premiile pentru anul editorial 2006.*

Scanned with CamScanner

În zilele de 10 şi 11 noiembrie 2007 s-a desfăşurat la Sibiu cea de-a şasea ediţie a Colocviului Naţional „Zilele Poeziei Iustin Panţa", „Generaţii/ grupări şi individualităţi în poezia română contemporană", „Sibiul poeţilor" *şi* „Iustin Panţa şi literatura tânără".

Evenimente internaţionale Reuniunea Academiei Europene de Poezie, *desfăşurată în oraşul de pe Cibin între 9 şi 12 iunie.*

Cea mai importantă manifestare literară a anului, nu doar în cadrul programului Sibiu-2007, ci şi în România anului literar curent, a fost *Maratonul European de Poezie.* Evenimentul l-a avut ca director de proiect pe Andrei Bodiu şi a fost organizat de ASPRO în colaborare cu Asociaţia Sibiu – 2007 şi Casa de Cultură a Municipiului Sibiu, parteneri fiind Uniunea Scriitorilor (care a şi sprijinit financiar acest eveniment), Filiala Sibiu a USR, Facultatea de Litere şi Arte din Sibiu (unde s-a şi desfăşurat Maratonul, în Aula „Avram Iancu"), Facultatea de Litere a Universităţii *Transilvania* din Braşov, Institutul Polonez şi Literatur – WERKstatt Berlin. Au participat la maraton, care a început în ziua de 5 octombrie, la ora 9 dimineaţa şi s-a întins până noaptea târziu, peste 80 de poeţi din ţară (din toate regiunile ţării şi din toate generaţiile) şi din străinătate (Germania, Austria, Franţa, Republica Moldova, Ungaria, Bulgaria, Belgia, SUA, Polonia, Portugalia). Dintre poeţii prezenţi la Maraton amintim pe Constantin Abăluţă, Andrei Bodiu, Micea Cărtărescu, Ruxandra Cesereanu, Gabriel Chifu, Dumitru Chioaru, Nicolae Coande, Andrei Codrescu, Ilie Constantin, Dan Coman, Denisa Comănescu, Vasile Dan, Nichita Danilov, Caius Dobrescu, Gellu Dorian, Emilian Galaicu-Păun, Garaczi Laszlo, Florin Iaru, Gheorghe Iova, Nora Iuga, Jacques Jouet, Claudiu Komartin, Herbert Maurer, Gheorghe Mocuţa, Ioan Moldovan, Alexandru Muşina, Jan Mysjkin, Aurel Pantea, Ovidiu Nimigean, Ion Pop, Ioan Es. Pop, Adrian Popescu, Nicolae Prelipceanu, Paolo Texeira, Radu Vancu, George Vulturescu, Ioan Radu Văcărescu, Ernst Wichner

Sursa informaţiilor: Ioan Radu Văcărescu, *Literatură la Sibiu - 2007*

Anexa 2

Apariţii editoriale în anul 2007-2008, corelate Programului Sibiu – Capitală Culturală Europeană 2007

ştefan Orth – ilustraţii la poezia contemporană sibiană (antologie lirică şi album de artă, autori ştefan Orth şi Ioan Radu Văcărescu, Editura Honterus, Sibiu, 2007)

Sibiu – Hermannstadt în scrisori sentimentale (antologie de texte despre Sibiu, autori Ioan Radu Văcărescu şi Ion Onuc Nemeş, Editura Imago, Sibiu, 2007)

Vistieriile cetăţii – 18 poeţi din Sibiu/ The tresuries of the city – 18 poets from Sibiu (antologie bilingvă română – engleză, autori Liliana Ursu şi Ioan Radu Văcărescu, coordonarea traducerilor de Adam Sorkin, Editura Institutului Cultural Român, Bucureşti, 2008)

Piaţa Aurarilor – poeţi sibieni (autor Ioan Radu Văcărescu, antologia poeţilor sibieni de la începuturi până azi, cuprinde 51 de poeţi, note biobibliografice, Editura Perenna, Sibiu, 2008, ediţia a II-a la Editura George Coşbuc, Bistriţa, 2009)

Educaţia şi integrarea identitară (coordonator Elena Macavei, Editura Asociaţiunii ASTRA – Sibiu 2007, lucrările Simpozionului *Educaţia în spiritul valorilor europene şi al integrării europene*)

Sursa informaţiilor: *Biblioteca ASTRA,* Ion Onuc Nemeş şi Mihai Curtean

Anexa 3

Dramaturgi /scriitori români reprezentaţi scenic în cadrul Programului Sibiu – Capitală Culturală Europeană 2007

Un tramvai numit Popescu după opera antumă şi postumă a lui Cristian Popescu

O noapte furtunoasă de I. L. Caragiale

Elizaveta Bam – operă bufă de Irinel Anghel, pe textul lui Daniil Harms

Monodrame europene – scenariu dramatic după texte de D.R. Popescu şi Helmut Peschina

Take, Ianke şi Cadîr – de Victor Ion Popa

Scanned with CamScanner

DOR, DE CUVINTE – spectacol de poezie: Nichita Stănescu, Lucian Blaga, T. Arghezi, Ion Minulescu, Flaviu Suhastru, M. Eminescu, Omar Khayyam, Constantin Abăluță, Eugen Ionesco

Sursa informațiilor: Agenția Teatrală Radu Stanca – Sibiu

Anexa 4

Resursele materiale locale implicate Programului Sibiu – Capitală Culturală Europeană 2007

Muzee – 9; Biblioteci – 8; Instituții culturale – 5; Centre culturale (germane, maghiare, francez, rom, interetnic) –7; Instituții religioase – 11;
Obiective turistice majore – 30 (din 206 monumente clasificate); Parcuri – 5;
Împrejurimile orașului (sate tradiționale românești și săsești, biserici fortificate, case memoriale, stațiunile Păltiniș și Ocna Sibiului)
Geografic, Sibiul conține elementele definitorii pentru întreaga Românie: câmpie, dealuri, munte – Cindrel, Făgăraș, mare (Ocna Sibiului). Climatic se încadrează într-o medie confortabilă, regional este într-o poziție centrală.
Temporal este atestat din anul 1191, orașul are o configurație circulară gradată, vecinătățile îl avantajează, iar raportul natură - cultură îl echilibrează fericit.
Aeroportul internațional, șoselele rezonabile, calea ferată sunt căi de acces variate.

Scanned with CamScanner

ATELIERE

Diana Achim, Andreia Maxim, Adela Militar,
Silvana Luminița Bicăzan, Ioana Angela Mureşan,
Marilena Buzatu, Florentina Răcătăianu,
Ioana Angela Mureşan, Cristina Chiprian,
Monica Halaszi, Luminița Medeşan,
Emilia Piroş, Simona Farcău, Susana Fărăgău,
Doina Ungurean, Daniela Maria Şerban

Scanned with CamScanner

O CĂLĂTORIE ÎN JURUL CANONULUI

Diana Achim
Colegiul Tehnic de Construcţii şi Protecţia Mediului, Arad
Andreia Maxim
Grup Şcolar *Csiky Gergely*, Arad
Adela Militar
Şcoala Generală Nr. 5, Arad

Argument

Conceptul de canon/canonic poate fi asociat în literatură atât autorului, cât şi textului sau personajului. Deşi canonul este un model, el nu este fixat pentru totdeauna, ci este raportat la contextul istoric, economic, social şi politic.

Parodia, reinterpretarea, ecranizarea, spectacolul, care au ca reper un autor/text/personaj, pot întări sau destabiliza un canon. Prin urmare, care este rolul ***fanficţiunii*** în consolidarea canon-ficţiunii?

Prin atelierul nostru propunem un demers didactic care să reliefeze modul în care pot fi valorizate aceste probleme.

Obiective

- să familiarizăm participanţii cu conceptul de *fanficţiune* în raport cu *canon-ficţiunea*;
- să discutăm conceptul de *canon* dintr-o perspectivă mai largă şi inedită;
- să oferim o posibilă abordare a autorilor, textelor, personajelor canonice, pentru disciplina Limba şi literatura română.

Descrierea activităţii:

- Scaunele şi mesele sunt aranjate în semicerc.
- Se distribuie cinci tipuri de imagini, care surprind ipostaze cunoscute ale personajului Hamlet. Se formulează următoarea cerinţă: „Analizaţi imaginea şi identificaţi personajul. Ce aspecte v-au determinat să faceţi identificarea?" Imaginile se şi proiectează, pe rând.
- Se comentează motivele care determină identificarea personajului, de exemplu clişeul Hamlet este recunoscut datorită background-ului cultural. Se pune întrebarea dacă tinerii/elevii ar recunoaşte personajul. De asemenea, se discută importanţa background-ului cultural.
- Se distribuie texte bilingve cu monologul lui Hamlet din piesa *Hamlet, prinţ al Danemarcei* de William Shakespeare, fragment din Actul III, scena I, precum şi o grilă de analiză. (Anexa 1)
- Se proiectează trei secvenţe din ecranizări ale piesei. Cele trei secvenţe surprind monologul lui Hamlet, în maniere diferite, din epoci diferite, cu viziuni regizorale diferite.

Scanned with CamScanner

- Se cere: „Comparaţi cele trei secvenţe în funcţie de criteriile din grila dată".
- Se discută pe baza grilei completate în timpul proiectării: viziuni regizorale diferite, interpretarea actorilor, diferenţa dată de epoca în care a apărut filmul, posibilitatea de a exista mai multe variante ale aceluiaşi personaj etc. Se pune problema canonului ca model, tip, dar şi a flexibilităţii acestuia în raport cu diferite variabile.
- Se grupează participanţii în echipe de 3-4 persoane. Se cere rescrierea textului dat – monologul lui Hamlet din *piesa Hamlet, prinţ al Danemarcei* de William Shakespeare, fragment din Actul III, scena I, pe înţelesul şi pe gustul elevilor.
- Se citesc variantele.
- Se distribuie fişele cu definiţiile şi tipurile de *fanficţiune*. (Anexa 2)
- Se proiectează 3 secvenţe video de fanficţiune după piesa *Hamlet, prinţ al Danemarcei* de William Shakespeare (eseu vizual, desen animat, film-parodie).
- Se discută următoarele probleme:

- De ce un autor – Shakespeare –, un text – *Hamlet, prinţ al Danemarcei* –, un personaj – Hamlet – generează o mulţime de producţii după aproape patru sute de ani?
- Valoarea estetică, cea etică/morală şi/sau cea comercială impun şi consolidează un canon?
- Este posibil ca valoarea estetică a producţiilor care se raportează la canon să o depăşească pe cea a canonului?
- Fanficţiunea consolidează/alterează universul canonic?
- Care este relaţia dintre context (istoric, social, politic şi economic) şi canon?
- Ce anume se impune mai frecvent drept canon: autorul, textul, personajul?
- Sintagma „autor canonic" este potrivită?
- În ce măsură *fanficţiunea* este utilă la clasă, pentru apropierea elevilor de autorul, textul, personajul canonic?

Anexa 1
Fişă de lucru

	Elemente nonverbale	Elemente paraverbale	Decor	Costum / elemente de portret fizic	Sunet	Recuzită
Film 1						
Film 2						
Film 3						

Scanned with CamScanner

Anexa 2
Fanficţiunea

O fanficţiune desemnează o ficţiune scrisă/creată de un fan, un adept, pornind de la universul şi/sau de la personajele unei opere pe care o apreciază. Produsul poate fi un serial, un film, un desen animat, un joc video, o carte sau benzi desenate.
Fanficţiunea dezvoltă temele clasice ale operei de origine – canonice –, în care fanii se recunosc cu uşurinţă. Dar, în aceeaşi măsură, fanficţiunea poate explora zonele neclare ale psihologiei personajelor-canon, sau oferă o altă perspectivă asupra temelor abordate în opera-canon.
Considerată de unii ca o revanşă a scrisului asupra audiovizualului, fanficţiunea este un mod de exprimare provenit din cultura populară: „Fanficţiunea este un mod prin care cultura corectează greşelile comise într-un sistem în care miturile contemporane sunt proprietatea afaceriştilor, în loc să fie proprietatea tuturor". Henry Jenkins
La începutul unei fanficţiuni se găsesc informaţii care permit încadrarea într-o anumită categorie:
- *Fics* sunt fanficţiuni serioase care s-ar putea integra în opera originală.
- *O.S.* (One Shot) sunt fanficţiuni scurte, într-un singur capitol.
- *AU* (Alternative Universe) – principiul acestor fanficţiuni este de a plasa personajele cunoscute într-un univers alternativ, de cele mai multe ori se produc schimbări în privinţa spaţiului şi timpului.
O subcategorie a AU sunt aşa-numitele *cross-over*, adesea numite *x-over* sau *XO* constau în intersectarea a două universuri diferite provenite din două ficţiuni originale diferite.
Self-Insert (ou SI) este o fanficţiune în care autorul este introdus în scenă alături de personajele principale
Mary Sue (pentru fete) sau Gary Stu (pentru băieţi) reprezintă personajul perfect, posedând calităţi intelectuale şi fizice deosebite, puternice şi iubite de toate celelalte personaje. Prin extensie, acest termen desemnează o fanficţiune în care apare un astfel de personaj. Cel mai frecvent, se constituie într-o formă deghizată de *Self-Insert*, în măsura în care autorul se proiectează prin personajul intermediar în universul său preferat.
- *Deathfic*: fanficţiune în care unul dintre personajele principale este făcut să moară.
- *Parodie-Insert*: o parodie în care este inserat un personaj existent (sau mai multe).
- *Character bashing*: fanficţiune în care un personaj cumulează toate defectele în favoarea celorlalte personaje.
- *Rating*: tip de fanficţiune care constă în rescrierea unui text-canon cu scopul de a-l face accesibil publicului tânăr.

Scanned with CamScanner

GRANIȚELE CANONULUI. LITERATURA PENTRU GIMNAZIU

Silvana Luminița Bicăzan
Școala *Nicolae Iorga*, Cluj
Ioana Angela Mureșan
Liceul de Muzică *Sigismund Toduță*, Cluj

Argument

Propunerea își găsește motivația în atitudinea preponderent negativă a copiilor și a tinerilor față de lectură, dar și în nevoia pe care o resimțim, ca dascăli de limbă și literatură română, de a schimba această tendință.

Scopul

Atelierul își propune să aducă în discuție canonul școlar și relația sa cu literatura pentru copii. Activitățile interactive încearcă să ridice întrebări și – de ce nu? – să afle răspunsuri privitoare la existența unei literaturi pentru copii înafara canonului, la posibilitatea lărgirii canonului, precum și la legitimitatea canonului actual, toate acestea printr-o abordare nouă a unor texte vechi, dar și prin descoperirea unor texte inedite.

Scenariul

La începutul atelierului am propus participanților o activitate de cunoaștere cu durata de 10 minute. Aceasta a constat într-un joc în timpul căruia participanții aveau ca sarcină completarea unui tabel cu anumite informații personale ale colegilor. Câștigătorul a fost cel care a găsit primul câte două persoane care să corespundă cerințelor.

Să ne cunoaștem pentru a lucra mai bine împreună

Găsește în sală câte două persoane care se încadrează în fiecare categorie a tabelului. Un nume poate să apară de maxim două ori. Câștigă cea care completează prima tabelul.

Știe două limbi străine	Știe 10 strofe din Luceafărul
Are un animal de companie	Are un hobby
Îi place să gătească	Merge la teatru sau la operă

A doua secvență, cu o durată totală de 40 de minute, a constat într-o activitate pe grupe în care am supus dezbaterii problema canonului la gimnaziu.

a. Bomboanele împachetate în hârtie colorată ne-au ajutat să formăm grupele și să ne „motivăm" participanții.
b. Cele trei grupe formate au încercat să adune date referitoare la canonul literar școlar în gimnaziu, utilizând: manualele de limba și literatura română pentru gimnaziu, programele școlare pentru gimnaziu și, respectiv, texte din literatura română și universală pentru copii care ar putea intra în lecturile suplimentare.
c. Grupele au realizat câte un poster în care au prezentat concluziile referitoare la concepția care stă la baza canonului în programele școlare, în tipurile de texte din manu-

Scanned with CamScanner

ale (canonice/ noncanonice), în listele posibile de autori canonici/autori noncanonici, existența unei literaturi pentru copii în afara canonului.

d. În final, grupele au prezentat posterele, având loc discuții pe marginea concluziilor fiecărei grupe.

Atelierul s-a încheiat cu o secvență de feedback solicitat fiecărui participant sub forma unui jurnal de atelier cu următoarele puncte:

1. Din această activitate am învățat.....
2. Azi m-am simțit.....
3. Am o recomandare pentru voi.....

Concluzii

Participanții la aceasta activitate au ajuns la următoarele concluzii:

- ✓ În programele pentru gimnaziu nu există listă de autori, ci doar „scriitori clasici", programele prevăzând câte 5-7 opere pentru clasele V-VI, respectiv, 6-8 opere pentru clasele VII-VIII;
- ✓ Alegerea textelor este lăsată la aprecierea profesorului;
- ✓ Un posibil canon ar fi format exclusiv din literatura scriitorilor clasici;
- ✓ Pentru a crea competențe, profesorul are libertatea de a folosi texte literare/nonliterare diverse (Gellu Naum, Ionel Teodoreanu, Mircea Cărtărescu, Ion Pillat, Geo Bogza, Michael Ende, Florina Ilis)
- ✓ Limitarea la autorii clasici în alegerea textelor literare pentru ilustrarea genurilor și speciilor literare ar impune un anumit canon bazat pe tematică și formă care impun un set de valori și atitudini fundamentale în articularea unui profil moral, etic, estetic, civic etc.

Anexe

Studiu de caz: Textele care au fost utilizate ca punct de plecare pentru o discuție referitoare la un canon al iteraturii pentru copii

1. „ O pelerină fermecată! Strigă triumfător Denis, cel poreclit de toți Harry Poter, Denis credea în compartimentul băieților din clasa a șasea că singura soluție pentru prinderea lui Tiberiu ar fi folosirea unei pclerine fermecate, Da, și de unde iei pelerina asta deșteptule? Îl întreabă Octavian cu îngăduitoare ironie, Păi, îi explică Denis, uite, orice haină poate deveni o pelerină fermecată dacă știi să spui asupra ei vraja potrivită! Te faci astfel nevăzut dușmanilor și celor care-ți vor răul! Eu am pe mine un astfel de tricou, se laudă Denis! Purta un tricou galben cu vișiniu având emblema școlii de vrăjitorie Hogwarts, îl primise cadou de la unchiul lui Ștefan care i-l adusese tocmai din Anglia [...] Când ne-am dus să vedem unde se află Tiberiu, explica Denis, am activat funcția magică a tricoului și nu ne-a vazut nimeni! Pot să mă fac nevăzut când vreau eu! se laudă atrăgând asupra lui privirile neîncrezătoare ale băieților, Dă-i drumul, să vedem și noi! îl invită Gabriel, Dar nu merge așa în fața prietenilor, se înroși Harry Poter, funcționează numai pentru dușmani! dacă voi mă vedeți cu acest tricou, le explică el, înseamnă că nu-mi vreți răul, sunt invizibil doar celor care nu mă iubesc!"
Florina Ilis, *Cruciada Copiilor*

2. „Nepotul deschide geamandanul.
Deasupra și dintâi apar mandarinele ținându-se de mână. Trei mandarine, trei, la fel gătite, tustrele vesele și sprintene, gata de râs în soare.

Scanned with CamScanner

Sireacu el, tată-tău, - dă din cap bunica, munceşte şi vă-ndoapă ca pe curcani. Şi voi, trântorilor, căscaţi şi nu sunteţi buni la nimic. Dă-le-ncoace.
Bunica ia mandarinele. S-a isprăvit cu ele. Au fost odată trei scufiţe aurii...
– Am nişte bomboane pentru mata, bunică.
Bunica dă din cap a pagubă.
– Noroc că ţi-ai adus aminte. Da asta ce-i? A dat de pijamale.
– În loc de cămeşă de noapte.
– Auzi! Da fustă n-ai, mă rog?
– De ce, bunică?
– În loc de pantaloni, – îl îngână bunica. Auzi dumneata bazaconie! Să dormi cu surtuc şi pantaloni! Vă răsfaaaaaţă! De asta vă luaţi voi nasul la purtare
Asta-i pentru mama.
– Măi-măi! Bujmachii de piele! Hm!
Papucii nepotului află că-s bujmachii! Hm!
– Şi sopon de glicerină! Aista-i de nasul tău?
Săpunul trece la bunica între mandarine. " (Ionel Teodoreanu, *În casa bunicilor*)

3. *Partea a II-a*
Poveştile
POVESTEA LUI LOBO ŞI A LUI FOFO,
FECIORII ZMEULUI ZMEELOR
Demult, tare demult, pe cînd păianjenii transparenţi lucrau în mină si zuuuzele cerneau făi-nă, trăiau, la o margine a ţinutului Hooshi, doi fraţi din stirpea zmeilor zmeelor, pe nume Lobo şi Fofo. Erau săraci, dar cinstiţi. Tăicuţul lor tocmai îşi dă-duse ultima suflare, încă destul de învăpăiată ca să le pîrlească genele fiilor, lăsîndu-le cu limbă de moar-te mica lui avere: o frumoasă domniţă, capturată încă de pe vremea tinereţii lui si ţinută într-o încăpere numită Camera Ascunsă. Tinerii trecuseră adesea prin faţa acelei odăi, nebănuind ce se află înăuntru, învă-ţaseră să citească buchisind textul prins în piuneze pe uşă şi care, în limbajul laconic al acelor vremi, zicea:
Blestemat, da, de mii de ori blestemat,
în carnea si-n spiritul lui,
în limba si-n creasta lui,
în fiecare solz de pe spinare
si-n fiecare gheară de la picioare,
în fiecare braţ
si-n fiecare maţ,
în gingii, în nări si-n ţurloaie,
în bojoci şi în coaste,
în suprarenală, în glanda pineală,
în sistemul limfatic,
în simpatic si-n parasimpatic;
blestemat cînd intră si dna iese,
and f ace zmee, dna ţese,
cînd doarme si cînd e treaz,
cînd mănîncă mandragore, fluturi si praz,
cînd zboară peste fineţe,
cînd face feţe-feţe;
si iar blestemat
în lung si în lat,
înfaţăşi-n spate,

în genunchi si în coate,
blestemat de zei,
jupuit de piei,
blestemat de tot,
colţii smulşi din bot
si să-i sară ochii
cui va intra în această Cameră Ascunsă în care de altfel nu se află nici o domniţă.
Tinerilor le păruse întotdeauna rău că acolo nu se afla nici o domniţă, si nu se osteniseră să deschidă vreodată uşa, deşi li se năzărise uneori că aud de din-colo de ea un glas dulce drăcuind părul prea încurcat la pieptănare.
- E doar vîntul, frate, doar vîntul, spunea visă-tor arunci Lobo, iar Fofo, scobindu-se-n organul voini-coreceptor, repeta melancolic:
- Da, frate, din păcate e doar vîntul...
Şi iată că tăicutul lor, murind, le dezvăluise un mare mister: în acea cameră se afla totuşi, din vremuri vechi, o domniţă! Le descoperise si numele ei: Grunhilda.
- Grunhilda! oftară fiii în acelaşi timp, provocînd bătrînului lor tată arsuri de gradul IV pe obraz. Nici-odată un nume nu li se păruse mai graţios.
- Mai am acum o singură dorinţă, feţii mei, şopti tatăl cu voce slabă. Aduceţi-mi floarea de mină din cufărasul de sub pat.
Tinerii i-o aduseră, moşul o luă-n palme şi o privi: era o minune de hrisolit şi beriliu, cu piramide din cel mai limpede cristal de rocă desfăcute ca nişte suave petale.
- Lobo, tu, întîiul meu născut, lumina ochilor mei, să-ţi las ţie acest odor fără preţ, pe care am plătit în tinereţe şaptezeci de scalpuri si trei scalpele? îţi place, Lobo, fătul meu?
- Da, tată!
- Dar ţi-aduci aminte cum mi-ai şterpelit acum cîţiva ani ghemul de sfoară purpurie din buzunarul de la platoşă? înapoi, scîrnăvie! Acum vino tu, Fofo, prîslea al meu în care-mi găsesc bucuria! Vrei tu acest mineral ce te-ar putea face rege?
- Da, tată!
- Uşor de zis da, fiule. Dar cînd mi-ai tăiat o bucată din cel mai frumos zmeu ca să-ţi faci solniţe de hîrtie nu-ţi mai aduci aminte, nu? Ce-ţi pasă că m-am prăbuşit apoi din slava cerului? Lepădăturilor! Nu veţi avea floarea mea!
Şi bătrînul fornai asupra ei un damf ce o veşteji. Apoi închise liniştit ochii. O mare seninătate i se citea pe chip.
în clipa următoare, cei doi zmei se repeziră pe lungile culoare ale casei părinteşti încercînd s-ajungă cît mai repede la Camera Ascunsă. O luară pe drumuri diferite. Fofo greşi direcţia la o cotitură, ajunse într-o odaie necunoscută cu şapte uşi, deschise una la întîmplare, nimeri pe un coridor, deschise încă o uşă, se trezi într-o curte interioară, o străbătu, dădu în altă curte cu arteziană, apoi în alta cu yucca, ieşi în cele din urmă într-un ţinut străin, merse pînă la prima cetate, intră servitor la bucătăria regelui, după un an ajunse degustător al bucatelor acestuia, apoi paharnic, pitar, serdar, chelar, vornic, logofăt, spătar si-n cele din urmă, dînd o lovitură de palat, deveni rege si-si pregăti o oaste uriaşă, cu care invada cetăţile din apropiere, le supuse sau le arse pe rînd, se proclamă împărat şi, la adînci bătrîneţi, se-ndreptă cu toată oastea lui către casa părintească demult părăsită ca să o strîngă, în fine, în braţele sale pe Grunhilda, după care tînjise în tot acest timp.
Lobo, în schimb, se trezi destul de repede în faţa uşii împodobite cu fiorosul blestem. „Bătrîn mincinos!", spuse cu dispreţ si smulse foaia din piuneze. Bătu sfios la uşă." (Mircea Cărtărescu, *Enciclopedia zmeilor*)

4. „Bastian trase cu urechea la murmurul ce se mai auzea şi acum din cabinet.
Dintr-o dată, fără să-şi dea prea bine seama, ascunse cartea sub paltonul său, strîngînd-o cu amîndouă braţele la piept. Apoi o porni, mergînd de-a-ndăratelea, spre uşa prăvăliei, nelăsînd nici o clipă cealaltă uşă din ochi, cea spre cabinet. Cu băgare de seamă apăsă pe clanţă. Nu trebuia să se audă clinchet

Scanned with CamScanner

de clopoţei, de aceea deschise uşa de sticlă doar atît cît să se strecoare prin ea. Încetişor şi cu precauţie închise apoi uşa pe dinafară.
Abia după aceea începu să alerge.
Caietele, manualele şcolare şi penarul din ghiozdan săltau şi clămpăneau în tactul paşilor săi. Simţea junghiuri sub coaste, dar alerga mai departe.
Ploaia îi curgea peste obraz şi pe spate în jos pe sub guler. Umezeala şi frigul pătrundeau prin haine, Bastian nu simţea însă nimic. Îi era foarte cald, dar nu numai din cauza alergatului.
Conştiinţa lui care mai înainte, în prăvălioară, nici nu crîcnise, se deşteptase dintr-o dată. Toate motivele, atît de convingătoare mai înainte, i se păreau acum cu totul neplauzibile şi se topeau ca oamenii de zăpadă la răsuflarea unui balaur ce scuipă foc.
Furase! Era un hoţ!
Ceea ce făcuse el era chiar mai grav decît un furt obişnuit. Cartea era cu siguranţă unică şi de neînlocuit. Precis că fusese cea mai scumpă comoară a domnului Koreander. Era cu totul altceva să furi unui violonist vioara sa fără pereche sau unui rege coroana sa, decît să iei bani dintr-o casă.
Şi pe cînd alerga, strîngea la piept pe sub palton cartea. Nu voia s-o piardă, oricît de mult l-ar fi costat. Era tot ce mai avea pe lume.
Căci acasă, fireşte, nu se mai putea întoarce acum.
Încercă să şi-l închipuie pe tatăl său cum şedea şi lucra în camera cea mare transformată în laborator. În jurul lui se aflau zeci de mulaje de ghips ale unor danturi, căci tata era tehnician dentar. Bastian nu se întrebase, de fapt, niciodată dacă tata îşi făcea munca cu plăcere. Acum îi trecea pentru prima dată prin minte, dar de aici înainte n-avea cum să-l mai întrebe.
Dacă s-ar duce acum acasă, tata ar ieşi din laborator în halatul său alb, ţinînd poate în mînă o dantură din ghips, şi l-ar întreba: „Te-ai şi întors?" – „Da", ar spune Bastian – „N-ai şcoală azi?". Vedea în minte faţa tristă şi liniştită a tatălui său şi ştia că-i va fi cu neputinţă să-l mintă. Dar adevărul nu i-l putea spune cu nici un chip. Nu, singurul lucru pe care îl putea face era să plece, oriunde, departe. Tata nu trebuia să afle niciodată că fiul lui devenise un hoţ. Şi poate că nici nu va băga de seamă că Bastian nu mai era acolo. Gîndul acesta îl consolă parcă.
Bastian se opri din alergat. Acum mergea încet, iar la capătul străzii vedea clădirea şcolii. Fără să-şi dea seama, alergase pe drumul obişnuit ce ducea spre şcoală. Strada i se părea de-a dreptul pustie, deşi ici şi colo treceau oameni. Dar în ochii celui care soseşte mult prea tîrziu, lumea din jurul şcolii pare întotdeauna un deşert. Iar Bastian simţea cum la fiecare pas creşte teama în el. În orişice caz, se temea de şcoală, locul înfrîngerilor sale zilnice, se temea de profesori, care îl mustrau cu blîndeţe sau îşi vărsau supărarea pe el, se temea de ceilalţi copii care rîdeau de el şi nu lăsau să treacă nici un prilej fără să-i dovedească ce băiat nepriceput şi lipsit de apărare era. Dintotdeauna şcoala îi apăruse ca o pedeapsă cu închisoarea nesfîrşit de lungă, ce va ţine pînă va fi om mare şi pe care trebuia s-o rabde supus şi în tăcere.
Acum însă, trecînd prin coridoarele răsunătoare unde mirosea a ceară şi a paltoane ude, simţind cum liniştea ce pîndea în clădire îi astupă brusc urechile ca nişte dopuri de vată şi ajungînd, în sfîrşit, în faţa uşii clasei sale, vopsită în aceeaşi culoare a spanacului bătrîn ca şi pereţii din jur, înţelese limpede că nici aici nu mai avea ce căuta de acum înainte. Tot trebuia să plece. Aşa că putea pleca chiar acum. Dar încotro? (Michael Ende, *Povestea fără sfârşit)*

Scanned with CamScanner

FASCINAȚIA TEATRULUI. BUFONUL ȘI CĂLĂUL
Apa de Havel, Matei Vișniec

Marilena Buzatu
Grup Școlar *Aurel Vlaicu*, Cluj
Florentina Răcătăianu
Grup Școlar *Aurel Vlaicu*
Ioana Angela Mureșan
Liceul de Muzică *Sigismund Toduță*, Cluj

„Când mă gândesc la atitudinea pe care am avut-o în toți acești ani (am început să scriu teatru în mod serios prin 1977) față de textul dramatic, ca o bază literară pentru fenomenul mult mai complex al spectacolului, îmi dau seama că am rămas iremediabil un autor de modă veche. Un autor de modă veche este cineva care crede cu naivitate fatidică în puterea cuvântului și în mesajul emanat din emoția estetică a unei povești. Cred că piesele mele pot fi citite și astfel, de oameni avizi de povești, care își creează propriul lor moment teatral în singurătatea lor, așezați într-un fotoliu cu o carte în mână".
Matei Vișniec

În programa școlară, postmodernismul este prevăzut ca obiect de studiu pentru clasa a XII-a, iar teatrul este puțin reprezentat – prin două piese. Receptarea dramaturgiei implică probleme numeroase, iar până la înțelegerea mesajului operei este o cale lungă, pe care elevii anevoie o străbat cu interes. Am deschis acest atelier cu gândul de a percepe concret aspecte ale postmodernismului și de a demonstra faptul că scriitorul postmodern e înainte de toate un mare cititor.

1. Obiective

Pornind de la textul lui Matei Vișniec, *Apa de Havel,* ne propunem să identificăm câteva aspecte ale dramaturgiei lui:

- să circumscriem și să analizăm teatrul absurd prin raportare la text;
- să conturăm strategii de predare a disciplinei, menite să formeze gustul estetic, să întrețină bucuria lecturii și să formeze cititori autonomi (cadrul ERR și interogația multiprocesuală).

2. Demonstrația

a. Vom începe cerându-vă să vă amintiți o experiență legată de o situație pe care o numiți rațională, în calitate de dascăli. După un minut, împărtășiți-o colegului dvs. Apoi vă rugăm să scrieți despre o experiență legată de o situație pe care o numiți irațională pe care ați trăit-o. Vă vom ruga ca acei care doresc să o prezinte întregului grup. Vă vom ruga să vizualizați o amprentă a situațiilor „rationale" și a celor „irationale". Împreună vom urmări un material legat de mari scriitori care au decis să se sinucidă: Ernest Miller Hemingway, Vladimir Maiakovski, Cesare Pavese, Yasunari Kawabata, Serghei Esenin, Paul Celan, pe când alții au sfârșit într-un accident absurd Georg Heym, Albert Camus. (Materialul a fost realizat în programul power point și a fost însoțit de un fundal muzical – pian). Vă rugăm să citiți textul lui Matei Vișniec, *Apa de Havel.*

Scanned with CamScanner

b. Vom forma patru grupe, fiecare primind sarcini de lectură diferite.
Grupa 1: Notaţi informaţii legate de timpul în care se petrece acţiunea; notaţi indicaţiile scenice notaţi sentimente pe care le puteţi asocia trăirilor personajelor.
Grupa a 2-a: Sinucigaşului în sunt oferite diferite arme. Notaţi: armele; persoanelor cărora le-au aparţinut; reacţii ale cumpărătorului.
Grupa a 3-a: Extrageţi din text replici pentru: caracterizarea vânzătorului; caracterizarea sinucigaşului; caracterizări ale personalităţilor devenite personaje.
Grupa a 4-a: Replici care intră în contradicţie cu situaţia dată: replici şi situaţii prin care se creează categoria estetică a comicului; replici şi situaţii tragice.

3. Reflecţia pe marginea demonstraţiei
Notă: datele se centralizează pe foi mari, scrise cu marker. Se propune un tur al galeriei. Se propune ilustrarea textului prin simboluri.
Discuţii tematice:

a. Încadrarea personajelor într-una dintre măştile dramatice: „bufonul" şi „călăul".
b. Curiozitatea lectorului pentru a citi scriitorii pe care Vişniec i-a delegat ca personaje literare.
c. Modalitatea în care este redat raportul dintre tragic – absurd.
d. Propunere de eseu: Pornind de la finalul piesei de teatru, imaginaţi-vă că maşinăria ar fi funcţionat. Şi-ar fi împlinit scopul pentru care a fost creată?
e. Elogiul vieţii.
f. Mesajul operei literare.
g. În urma discuţiilor, observăm anumite aspecte ale teatrului lui Matei Vişniec:
   - Situaţiilor-limită le deschide un orizont neaşteptat prin desfiinţarea finalului-concluzie şi înscrierea ultimei secvenţe într-un *continuum*.
   - Polemizează neistovit cu aparenţele.
   - Denunţă conformismele, se războieşte cu duplicitatea, demască travestiurile, dar nu oferă nici soluţie didactică.
   - Contrazice adesea logica elementară, produce antropomorfizări bizare, inexplicabile.
   - Lumea pare destructurată, haotică, iar raporturile între oameni – câteodată inexplicabile –, mimate de reprezentări false, deformări ale concretului, anomalii morale.
   - În lupta pentru existenţă apar învingători dubioşi şi înfrânţi ce poartă un nimb de puritate.
   - Ambianţa metafizică.
   - Sensurile transcendentale, paradoxurile dramatice şi comice generate de degradarea materiei umane nu atentează la luciditatea acestei dramaturgii, care examinează anxietăţi ale timpului nostru.
   - Discursul dramatic al lui Matei Vişniec e implicat în ample contextualităţi. Terenul pe care îşi edifică piesele este al teatrului absurdului. Intertextualitatea (amestecul de stiluri şi de texte, citatul, aluzia culturală, pastişa şi parodia) oferită de acest text dramatic trezeşte cititorului gustul pentru lectură, Vişniec făcând aici trimiteri la Ernest Miller, Hemingway, Vladimir Maiakovski, Cesare Pavese, Yasunari Kawabata, Serghei Esenin, Paul Celan.

Scanned with CamScanner

La finalul activității s-a aplicat un chestionar cuprinzând următoarele întrebări:

a. Motivați dacă textul ales incită la lectură (teatru, în general, teatrul lui Matei Vișniec, operele literare ale scriitorilor citați de Vișniec).
b. Cum v-ați simțit în timpul atelierului?
c. Numiți un aspect pe care ați fi dorit să îl abordați într-un alt mod.

Spicuim din răspunsuri:

„Este un text extrem de bogat în semnificații, tulburător și reprezentativ pentru problematica lumii moderne". „O provocare atât din perspectiva tematică, cât și din perspective personalităților care devin personaje". „E un stimulant pentru descoperirea unor noi autori și texte." „Textul atrage prin paradoxul prezentat viață/moarte și prin schimbarea rolurilor personajelor." „M-a incitat pentru că solicită și provoacă receptorul la interpretări multiple prin răsturnările de situație și finalul deschis". „Textul incită la lectură. Nu se poate propune oricăror clase, cu unor clase cu reale competențe de înțelegere a textului, a semnificației simbolurilor." „Temele în discuție prezintă tipul inadaptatului superior, probleme ale vieții tragice."

„Interesant modul de a ne implica în activitate. Textul invită la reflecție." „Incitat, curios, impresionat". „Antrenați în rezolvarea problemelor cerute pe grupele de lucru ne ajută să înțelegem mai bine textul dramatic."

„Aș propune elevilor să interpreteze pe roluri, piesa." „În prealabil s-ar fi putut cere elevilor să se informeze despre operele scriitorilor în discuție."

Bibliografie

1. Bocoș, Mușata, *Instruire interactivă*, Editura Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2002.
2. Călinescu Matei, *Cinci fețe ale modernității*, Editura Univers, București, 1995.
3. Vișniec Matei, *Păianjenul în rană, Teatru*, vol. I, Editura Cartea Românească, 1996.

CANONUL LIRIC ÎN ZECE IPOSTAZE

Cristina Chiprian
Colegiul Național *Garabet Ibrăileanu*, Iași

1. Din perspectiva tradiției critice și didactice, am organizat un atelier care și-a propus dezbaterea și implementarea unor criterii canonice ale textului poetic, aflate în relație cu abordarea în ora de clasă. Criteriile propuse au fost următoarele:

1. Demnitatea și corectitudinea expresiei;
2. Accesibilitatea mesajului;
3. Sugestia educativă a imaginarului;
4. Semnificația culturală (semn, mit, simbol);
5. Expresivitatea stilistică;
6. Relevanța pentru contextul literar al epoci;
7. Relevanța pentru contextul operei autorului;
8. Relevanța pentru contextul literaturii naționale;

Scanned with CamScanner

9. Relevanţa pentru utilizarea limbajului poetic;
10. Algoritmul abordării didactice.

Criteriile 1, 2 şi 3 fixează textul pe o scară a *adecvării* la exigenţele studiului în ciclul primar şi în gimnaziu, dar nu pot fi abandonate nici la liceu.

Criteriile 4 şi 5 vizează *cunoştinţele de cultură generală* şi *competenţele de a recepta un text cu semnificaţie multiplă* (formate parţial în gimnaziu şi consolidate în liceu).

Criteriile 6, 7 şi 8 fixează textul într-un *context literar canonic*, inclus ca atare între exigenţele examenelor naţionale: textul marchează o paradigmă culturală/spirituală.

Criteriile 9 şi 10 vizează utilizarea textului ca *suport pentru studiul genului* sau pentru crearea unei *atmosfere specifice*, caracteristice *demersului didactic personalizat.*

2. Textele selectate au fost următoarele:

1. *Luceafărul* de Mihai Eminescu (strofe 65 – 70);
2. *Lacustră* de George Bacovia;
3. *Flori de mucigai* de Tudor Arghezi;
4. *Joc secund* („Din ceas, dedus...") de Ion Barbu;
5. *Ţărm* de Nichita Danilov, volumul *Băutorii de absint*, Editura Paralela 45, Piteşti, 2007;
6. *Mitologie,* de Liviu Antonesei, volumul *Apariţia, dispariţia şi eternitatea Eonei*, Paralela 45, Piteşti, 2007.

Selecţia textelor a avut în vedere subtilităţi de percepţie imagistice, lingvistice, filozofice, etice şi de altă natură pe care le conţin şi care a condus – de-a lungul timpului, pentru primele patru – la comentarii şi semne de întrebare. Pentru ultimele două s-au estimat anumite comentarii şi problematizări, textele nefiind încă înscrise în circuitul didactic.

Atelierul a reunit un număr suficient de participanţi pentru a atribui câte un text pentru o echipă de 2-3 persoane avizate, care au acordat între 1 şi 5 puncte textului desemnat, în dreptul fiecărui criteriu. Textul şi punctajul acordat au fost dezbătute în plen şi s-au stabilit ierarhii, formulându-se apoi concluzii.

Cele două texte selectate mai recent:

Ţărm

Nichita Danilov

Un curcubeu de clopote: seara
Îşi spală rănile-n Râu,
Curge o roşie apă,
Curge o roşie apă
dinspre Am fost spre Am să fiu.

Un curcubeu de clopote: seara
Îţi picură dangăte reci pe obraz,
Curge o limpede apă,
Curge o limpede apă
Dinspre Ieri spre Azi.

Pregăteşte-te, suflete,
E târziu, ah, e târziu!
Curcubeul de clopote,
Curcubeul de clopote
A băut tot sângele nostru
Toată liniştea noastră din Râu.

Un curcubeu de clopote: seara
Îşi lipeşte tălpile albe de geam,
Curge-o tulbure apă,
Curge o tulbure apă
Dinspre Am fost spre Eram.

Scanned with CamScanner

Mitologie

Liviu Antonesei

Astă vară, noi am găsit pescăruşul căzut între stânci
noi l-am salvat. Eu şi Valeriu Gherghel i-am curăţat aripile
de nisip, pietricele şi ierburi de mare.
Noi l-am culcat pe faleză, în paie, noi am suflat ceasuri
întregi peste penele sale,
noi ne-am rugat pentru el.
A doua zi, către prânz, s-a ridicat deasupra noastră,
în cercuri largi, tot mai largi, şi a zburat
înspre mare.
Noi ne-am lăudat iubitelor noastre, copiilor şi prietenilor noştri
noi ne-am fălit. Aşa am intervenit noi împotriva legii selecţiei vieţuitoarelor
de pe planeta pământ. Am adormit fericiţi.
Am băut, am iubit, am murit.

Peste veacuri şi veacuri, rasa cea nouă a invadat mările
şi uscatul – uriaşi albi, cu deschiderea aripilor
de treizeci de metri, stăpâni ai Universului,
nimic nu le sta împotrivă, moartea, ea însăşi,
speriată fugea…
Ori ce-i curios: la orele cinci după-amiază,
se închină la doi zei de marmură albă, zei pitici,
golaşi, fără aripi, care, odată,
pe o plajă pustie…
Am relatat totul. Am relatat cu precizie totul. Şi nu ne e
teamă.

3. Discuţii în atelier

Criteriul 1. Toate textele au întrunit 4-5 puncte. Formele populare şi licenţele poetice, subtil incluse în corpul operei, au fost considerate „corecte". O asemenea abordare este proprie profesorilor, mai puţin elevilor, care intuiesc anumite dificultăţi în interpretarea ambiguităţilor textului eminescian sau arghezian, a sugestiilor celorlalte texte.

Criteriul 2. Toate textele necesită o iniţiere înaintea lecturii. Mai dificile au fost considerate textul 1 şi textul 4, datorită multiplelor domenii de referinţă (filozofic, mitologic, cosmogonic, ştiinţific etc.).

Criteriul 3. Textele propuse nu pot fi considerate „educative" din perspectiva percepţiei comune. S-a subliniat în mod deosebit sugestia ecologică a imaginarului în textul 6, mesaj subiacent semnificaţiei globale.

Criteriul 4. Textele propuse oferă deschideri către cultura generală, modelând percepţia şi reprezentările asupra lumii. Lectura şi interpretarea textelor conduc spre receptarea unor arhetipuri umane şi naturale aflate iniţial în configurarea gândirii despre om şi univers: golul primordial, timpul, creaţia, valorile, deconstrucţia ş.a.

Criteriul 5. Toate textele au întrunit câte 5 puncte, deoarece reprezintă modele demne de studiat ale competenţei şi performanţei în utilizarea limbii naţionale.

Criteriul 6. Prin prisma acestui criteriu s-a discutat încadrarea textelor în curentele şi direcţiile literare specifice: romantism, simbolism, modernism, postmodernism. Textele selectate sunt reprezentative din acest punct de vedere.

Criteriul 7. S-a discutat importanţa textelor pentru definirea autorilor. Textele 1-4 sunt esenţiale şi au fost considerate ca atare de însişi autorii lor. Pentru textele 5 şi 6, aparţinând unor poeţi contemporani „în viaţă", această reprezentativitate este mai dificil de demonstrat.

Criteriul 8. Din perspectiva subconştientului colectiv şi al orizontului spiritual, cu toate constantele sale, textele se alătură în mod firesc creaţiei populare anonime şi ansambului creaţiei româneşti, reprezentând valorile şi tendinţele specific naţionale: cosmosul, natura, tragicul, sublimul, ancestralul.

Scanned with CamScanner

Criteriul 9. Textele oferă material pentru a ilustra/studia limbajul poetic, cu particularităţile sale (ambiguitate, sugestie, expresivitate, reflexivitate), cu figurile de stil şi imaginile poetice precum şi cu distanţarea controlată faţă de norma lingvistică.

Criteriul 10. Evidenţiind variatele semnificaţii ale textelor, demersul didactic de abordare poate fi personalizat, restructurat în multiple combinaţii de tradiţional şi modern, toate aceste strategii vizând o receptare originală completă, în limitele canonului şi dincolo de acestea. Sugerăm astfel filmul sau modelarea pe calculator, lectura paralelă, ilustraţia muzicală sau aceea plastică, asocierea unor documente şi elemente din realitate.

4. În concluzie:

1. Textele care au întrunit punctaje superioare au fost 5, 1 şi 6. Participanţii au clasat astfel pe trepte inferioare potenţialul canonic al unor texte ca acela barbian, arghezian şi bacovian. Considerăm că această dezbatere de atelier a condus la o justă reevaluare a textelor şi a criteriilor „canonice".

2. Se impune, de asemenea, observaţia că multe dintre textele poetice contemporane pot deveni canonice îndeplinind aproape aceleaşi funcţii în contextul didactic ca şi textele consacrate.

B.C.U. "M. EMINESCU" IAŞI

DREPTUL DE A GREŞI SAU NUMAI CINE NU MUNCEŞTE NU GREŞEŞTE

Monica Halaszi
Colegiul Naţional *Liviu Rebreanu*, Bistriţa
Luminiţa Medeşan
Colegiul Naţional *George Coşbuc*, Cluj

În şcoală, şi mai ales în liceu, în ultimii zece ani, libertatea dată profesorilor de programele de limba şi literatura română în privinţa selectării autorilor şi textelor, produce diferite tipuri de efecte. În sinteză, ele ar putea fi următoarele: era mai bine înainte, cu programa analitică, cele actuale sunt „eretice", noi facem tot ce ştim şi s-a verificat în timp sau lucrăm în spiritul programelor ceea ce e fără miză (nu se cere la examene) iar pentru autorii canonici dictăm, e mai sigur că elevii rămân cu ceva. Nu mai insistăm, este deja cunoscut faptul că la examene se favorizează memorarea, iar trei ani la rând (2007, 2008 şi 2009), subiectele au fost publice, rezolvările lor au umplut şcolile şi metodele de fraudă la examene au cunoscut o diversificare permisă de tehnologii şi de fantezia inepuizabilă a candidaţilor.

În această situaţie ne-am gândit că ar fi utilă testarea – prin metoda sondajului de opinie –, atitudinii şi preferinţelor elevilor din liceele la care predăm faţă de autorii canonici şi am conceput şi administrat cu câteva zile înainte de simpozion, următorul chestionar.

Chestionar pentru elevi

A. Din lista următorilor autori: *Mihai Eminescu, Ion Creangă, I.L. Caragiale, Ioan Slavici, Titu Maiorescu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, Mihail Sadoveanu, George Bacovia, Tudor Arghezi, Lucian Blaga, Ion Barbu, Eugen Lovinescu, George Călinescu, Marin Preda, Nichita Stănescu, Marin Sorescu* alcătuieşte un top de trei. Motivează-ţi pe scurt opţiunea.

1.
2.
3.

Scanned with CamScanner

B. Despre care dintre scriitorii enumeraţi mai sus ştii mai multe?
C. Tot în ordinea preferinţelor, numeşte trei care îţi plac cel mai puţin. Motivează pe scurt.
D. Când nu înveţi sau greşeşti, profesorul te ceartă sau te notează cu note mici indiferent de autorul studiat, sau mai ales când este vorba despre cei enumeraţi la A?

Răspunsuri şi comentarii

La chestionar au răspuns 245 de elevi, 189 de la Colegiul Naţional *George Coşbuc* din Cluj şi 56 de la Colegiul Naţional *Liviu Rebreanu* din Bistriţa.

A. Mihai Eminescu: 159; Ion Creangă: 129; I.L .Caragiale: 117; Liviu Rebreanu: 73; George Bacovia: 61; Camil Petrescu: 41; Marin Preda: 41; Tudor Arghezi: 36; Ioan Slavici: 31; Lucian Blaga: 19; Mihail Sadoveanu: 17; G. Călinescu: 16; Nichita Stănescu: 10; Titu Maiorescu: 4; Marin Sorescu: 4; Ion Barbu: 2; Eugen Lovinescu: 1.

Comentariul nostru: rezultatul e relativ previzibil, deşi, în ciuda afirmaţiei ataşamentului faţă de aceşti scriitori fundamentali ai canonului, cei trei aflaţi în vârful clasamentului sunt cel mai puţin citiţi şi comentaţi după reţete, fără chef, clişeizaţi şi fetişizaţi. Îi suspectăm pe elevi de conformism.

B. Mihai Eminescu: 136; Ion Creangă: 79; I.L. Caragiale: 41; Liviu Rebreanu: 27; George Bacovia: 27; Tudor Arghezi: 18; Mihail Sadoveanu: 14; Ioan Slavici: 12; Lucian Blaga: 12; Camil Petrescu: 10; Titu Maiorescu: 9; Eugen Lovinescu: 9; G. Călinescu: 8; Nichita Stănescu: 8;
Marin Preda: 5; Ion Barbu: 5; Marin Sorescu: 2

Comentariul nostru: aici , iarăşi previzibil, o concluzie de bun simţ, elevilor le „plac" mai mult scriitorii despre care ştiu mai multe.

C. Ion Barbu: 74; Eugen Lovinescu: 72; George Bacovia: 66; Lucian Blaga: 52; Marin Sorescu: 47; Tudor Arghezi: 41; Nichita Stănescu: 41; Marin Preda: 41; Titu Maiorescu: 39; G. Călinescu: 35; Camil Petrescu: 34; Mihail Sadoveanu: 27; Mihai Eminescu:21; Ion Creangă: 21; Ioan Slavici: 20; I.L. Caragiale: 13; Liviu Rebreanu: 10

Comentariul nostru: clasamentul nu mai e aşa de polarizat, nici un autor nu are peste 100 de opţiuni. Surprind scorurile lui Bacovia, Călinescu şi Camil Petrescu, autori consideraţi destul de iubiţi de către elevi, conform vulgatei vehiculate prin cercurile noastre.

D. Da: 67; Nu: 169; Poate: 4; Nu au răspuns: 5

Comentariul nostru: aici am avut o surpriză, ne-am fi aşteptat ca răspunsurile pozitive să fie majoritare!

Pentru profesori, am conceput un chestionar aplicat chiar în cadrul atelierului. Iată-l:

Chestionar pentru profesori

A. Dintre cei 17 autori canonici menţionaţi de programele şcolare pentru liceu, care sunt primii trei pe care îi predaţi cu plăcere şi succes? Motivaţi pe scurt.
1.
2.
3.

Scanned with CamScanner

B. Dintre aceeaşi, numiţi-i pe cei trei pe care îi predaţi greu/fără plăcere/fără succes (dacă este cazul) Motivaţi pe scurt.

1.
2.
3.

C. Faceţi aprecieri succinte în legătură cu numărul de 17 autori canonici şi reprezentativitatea lor.

Aşteptări (ale profesorilor faţă de atelier)
- ieşiri din canon prin greşeală;
- „îndulcirea" canonului;

Răspunsurile profesorilor

A. (justificarea alegerii): Camil Petrescu: 3 – caracterul psihologic al romanelor; George Bacovia: 2; Tudor Arghezi: 2 – joc-emoţie, universul şocant şi limbajul; Nichita Stănescu: 2 – sunt texte „de succes", scurte, care permit conexiuni cu arta plastică; Ion Barbu: 1; Marin Sorescu: 1; Marin Preda: 1; Titu Maiorescu: 1 – principii; G. Călinescu: 1 – foc de artificii; Mihai Eminescu: 1; Ioan Slavici: 1; I.L. Caragiale: 1; Liviu Rebreanu: 1

Comentariu: răspunsurile au fost mult mai polarizate decât în cazul elevilor. Era previzibil. Preferaţii elevilor apar cu doar câte o opţiune, nu beneficiază de un larg consens, cum ne aşteptam.

B. (justificare): Eugen Lovinescu: 4; Titu Maiorescu: 4; Ion Barbu: 3 – lipsa obişnuinţei elevilor de a gândi abstract; Mihail Sadoveanu: 3; Ioan Slavici: 3 – ca romancier; Nichita Stănescu: 1; Ion Creangă: 1 – regionalisme, respingerea basmului.

Comentariu: răspunsurile, mai omogene, pun în evidenţă faptul că interesul pentru Creangă şi Sadoveanu este într-un declin constatat şi pe alte căi, precum şi lipsa de apetenţă a tinerilor pentru textul critic şi cel încifrat (vezi Ion Barbu şi Nichita Stănescu).

C. „17 este bine"; „nu acoperă toate epocile"; „fără cap şi fără coadă!!!"

Concluzii

- Lipsa (generală) de interes pentru istorie (inclusiv cea literară) a dus la lărgirea canonului şcolar şi la introducerea a tot mai multor scriitori contemporani în manuale şi în listele de lecturi propuse elevilor. Asta e bine, dar...
- ...astfel, rămâne tot mai puţin loc şi timp pentru studierea scriitorilor din nucleul dur al canonului.
- La nivelul criticii, sunt preferaţi cei mai aproape de contemporaneitate, în defavoarea criticii canonice (Călinescu, Vianu, Lovinescu, Cioculescu, Ibrăileanu, P. Constantinescu, Zarifopol...)
- Democratizarea accesului la informaţie scade interesul pentru cultivarea tradiţiilor literare/culturale.
- Alegerile profesorilor nu se prea potrivesc preferinţelor elevilor, care par fascinaţi de marii clasici, despre care par să şi ştie mai multe. Aici se poate face constatarea de bun simţ că le place mai mult ceea ce cunosc mai bine.

Merg greu criticii (previzibil), Sadoveanu, Creangă (trăim un timp al renunţării la complexitate, la nuanţe!) Barbu şi Nichita Stănescu.

Scanned with CamScanner

UN CANON DE CIOCOLATĂ

Emilia Piroş
Liceul Teoretic *N. Bălcescu,* Cluj
Simona Farcău, Susana Fărăgău
Şcoala *Radu Stanca,* Cluj

Argument

Prin labirintul atâtor reguli, ne pierdem cititorii, daca nu ţinem cont de lectura de plăcere. Iată de ce atelierul propus urmăreşte să stabilească un canon în vederea selectării lecturilor suplimentare pentru elevii din ciclul primar şi gimnazial.

Vă propunem, deci, un canon de ciocolată.

Desfăşurarea atelierului

Stimaţi clienţi,

Fiţi bineveniţi la magazinul Ciocolatina! Situaţiile de criză necesită soluţii inedite. De aceea, magazinul nostru vine în întâmpinarea dvs. cu o ofertă.

Nu vă înghesuiţi! E loc pentru toată lumea! Cu tichetul-cadou beneficiaţi de 20 % reducere!

Dacă visaţi la o reducere substanţială, căutaţi cupoanele aceluiaşi produs la ceilalţi clienţi şi formaţi echipe.

Vă avertizăm că în magazinul nostru, cumpărătorii respectă un anumit canon. Primii care vă vor pune în temă sunt elevii clasei a IV-a. Să-i ascultăm! (se prezintă filmuleţul în care elevii propun diferite definiţii canonului)

Sunteţi provocaţi la discuţii. Care dintre definiţii vi s-a părut mai originală? Aţi putea să o reformulaţi, adaptând-o la propriile informaţii?

Ca să nu vă „canoniţi" prea tare, dacă tot suntem la shopping, urmează un moment dulce. Poftiţi la degustare! Aveţi dreptul şi obligaţia să gustaţi din fiecare ciocolată pusă la dispoziţie cu atâta generozitate de proprietarul magazinului.

Cum vi s-a părut ciocolata?

Urmează să realizaţi un top al acesteia, după ce aţi stabilit şi un set de criterii la nivelul fiecărei echipe, pe care îl vom numi „Canonul ciocolatei". Iată nişte posibile reguli:

R1: plăcerea (îmi place/ nu îmi place)
R2: conţinutul (cu cremă, alune, lapte etc.)
R3: reclama (am auzit că...., am văzut la TV)
R4: modul de prezentare (ambalajul)
R5: varietatea (firma lansează mai multe produse din aceeşi gamă)
R6: preţul
R7: valoarea energetică (calorii).

În funcţie de aceste criterii sau altele propuse de participanţi se stabileşte topul. Pentru că aţi ales ciocolata, firma producătoare vă oferă, drept recompensă, bilete gratuite la filmul *Băieţelul.*

Scanned with CamScanner

În timpul vizionării, încercaţi să urmăriţi reacţiile copilului şi metoda de lucru a învăţătoarei. Nu părăsiţi cinematograful, până nu ne spuneţi câteva cuvinte despre film.

În activitatea la clasă, în calitate de învăţătoare trebuie să predai mai multe discipline şi influenţa pe care o ai asupra copilului este considerabilă. Programa e canonul nostru de fiecare zi. Asupra acesteia nu putem acţiona, în sensul modificării şi, de aceea, ne rămâne soluţia selectării textelor, fie că e vorba de lecturile suplimentare, fie de cele din manual. Iată de ce vă propunem un popas în librărie. Aici dorim să vă oferim cărţi necanonice. Aţi degustat ciocolata, sunteţi în posesia cărţii e timpul lecturii.

Pornind de la canonul pe care l-am stabilit împreună pentru ciocolată, încercaţi să vedeţi câte din regulile identificate de noi se aplică şi cărţii şi dacă aceasta poate intra în canonul şcolar pe o posibilă listă cu lecturi suplimentare.

Puteţi propune şi alte cărţi şi să justificaţi alegerea făcută.

Felicitări! Aţi putea lucra cu succes în marketing. Cine ştie? Cu situaţia aceasta de criză poate vă reprofilaţi. Dacă nu, ţineţi seama de faptul că regulile nu trebuie să funcţioneze ca un „pat al lui Procust" şi nici ca un *Decalog*, ci să reprezinte doar nişte repere necesare, dar nu obligatorii. Până la urmă, „Canonul se face, nu se discută" (N. Manolescu).

În condiţiile în care reuşeşti să-l ajuţi pe elev să devină un lector pasionat, cu siguranţă el îşi va stabili propriul canon în alegerea cărţilor. Ca dovadă că lucrurile stau aşa, iată-i pe micuţii cititori de la începutul activităţii noastre, conturându-şi regulile individuale.

Şi, dacă tot ne-aţi trecut pragul, vă oferim, în final un canon de ciocolată. Poftă bună!

VIAŢA CUVINTELOR: ETIMOLOGIE ŞI GASTRONOMIE

Doina Ungurean, Daniela Maria Şerban
Grupul Şcolar *Kőrösi Csoma Sándor*, Covasna, Jud.Covasna

Captatio benevolentiae

Activitatea noastră se doreşte a fi o pledoarie pentru însuşirea corectă a limbii române, o reevaluare a importanţei culturii umaniste având ca punct de plecare reconsiderarea limbii latine în curriculumul actual.

Cuvintele au viaţa lor aventuroasă, călătoare, vagabondă, mereu surprinzătoare.

Cuvintele nu cunosc frontiere, iar ceea ce s-a născut într-o parte a Europei se poate metamorfoza, câteva secole mai târziu, într-o nouă personalitate.

Este ceea ce ne-am propus acum doi ani să cercetăm legat de programa şi manualul de clasa a XI-a, după studierea capitolului *Latinitate şi dacism*. Astfel, am extins analizarea problematicii de istorie a limbii şi poporului român printr-un obiectiv practic, vizând o strategie nouă de atragere a elevilor. Am numit atelierul nostru de creaţie „Viaţa cuvintelor: etimologie şi gastronomie".

De ce am acordat o săptămână (3 ore) acestui atelier şi ce legătură are cu tema simpozionului? După „peripeţiile" canonice şi printr-o dinamică regresivă, iniţial capitolul de istoria limbii a fost aşezat în clasa a IX-a (în anii '90), apoi în clasa a XII-a, conform cu reforma curriculară din '97-'98-2000. Ulterior e aşezat capitolul în clasa a XI-a, el constituind un prag de încercare pentru elevi şi profesori, mulţi nefamiliarizaţi cu predarea limbii şi litera-

Scanned with CamScanner

turii latine. Acesta este contextul proiectării activităţii; atelierul nostru se circumscrie în dezvoltarea problematicii prin folosirea etimologiei într-o manieră atractivă. Reţetele culinare au fost prezentate de grupe diferite, iar produsele au fost degustate. Partea ştiinţifică a cuprins căutarea etimologiei ingredientelor şi a cuvintelor ce compun modul de preparare.

Descrierea atelierului

1. Atelierul pe care vi-l propunem reproduce activitatea de la clasă.

Prezentate succint, *obiectivele* urmărite sunt:

- folosirea etimologiei într-o manieră neconvenţională;
- înţelegerea şi analiza reţetelor culinare din perspectivă diacronică şi sincronică;
- reproducerea unei situaţii de comunicare prin compararea muncii diferitelor grupe;
- conceperea şi elaborarea unor mape de lucru informative şi a unei grile de evaluare lucrată cu elevii.

2. Etapele pe care le vom parcurge sunt:

A. Pregătirea activităţii;

B. Activitatea practică (în realitate în două ore/zile diferite);

C. Grila de evaluare a elevilor; eseu final.

A. Pregătirea atelierului: a. împărţirea clasei pe mai multe grupe, cu justificarea numelui grupei; b. conceperea unor mape de lucru având explicarea căutării etimologiei cuvintelor.

Notă: am avut în vedere faptul că sunt clase cu predare în limba maghiară/limba română.

Obiectivul etapei a constat din alcătuirea unei fişe pedagogice pentru toţi cei ce doresc să înveţe plăcut etimologia prin intermediul gastronomiei. Obiectivul este de a aduna informaţii esenţiale şi de a le sintetiza după proveniența cuvintelor, în procente, demonstrând marea frecvenţă a cuvintelor de origine latină şi neolatină. Se creează astfel un spaţiu de reflecţie, într-o formă nouă de abordare a disciplinei istoria limbii române, reconsiderarea culturii umaniste şi a importanţei studierii limbii latine.

B. Activitatea practică:

a. Prezentarea grupelor (denumiri ca: *Pogăceii, Ratatouille, Sugarbabes, Chicken&Chocolate, Prosciutto, Ca la tata acasă);*

b. Joc de rol: prezintă mâncărurile şi produsele muncii lor;

c. Fiecare grupă a realizat procentajele etimologice, care demonstrează în fiecare reţetă: între 66-83% dintre cuvinte sunt etimoluri din latină şi limbile romanice; 10-13% cuvinte din slavă; restul alte etimologii(fondul traco-dac:brânză, urdă, caş)

d. Reţeta a fost transformată în text poetic prin înlocuirea cu „ingredientele vieţii": noroc, bucurie, fericire.

C. Grila de evaluare a elevilor:

- Prezentarea pliantului/mapei, 10 puncte;
- Fotografii/şi/sau desene în raport cu conţinutul, 10 puncte;
- Expunerea orală a reţetei alese, 10 puncte;
- Sloganul ales, 10 puncte;
- Pertinenţa conţinutului, 10 puncte;
- Structuri etimologice, 10 puncte;

Scanned with CamScanner

- Ortografie, punctuaţie, 10 puncte;
- Respect, seriozitate în lucrul pe echipe, 10 puncte;
- Gustul preparatului culinar în raport cu cuvintele analizate, 20 puncte.

Total: 100 puncte

Eseul final: *Cuvintele pot fi în mod efectiv purtătoare ale reflexului civilizaţiilor?*

Concluzii

Rezultatele experimentului, desfăşurat pe parcursul a doi ani, la clase paralele, cu predare în română/maghiară, cu interasistenţe şi schimb de opinii între elevi şi cele două profesoare semnatare ale acestui articol, ne-a determinat să considerăm că impactul a fost triplu:

a. elevii au conştientizat mult mai uşor originea latină a limbii române şi, implicit, originea romanică a poporului român (cf. Th. Hristea, *Sinteze de limba română,* cap „Structura etimologică a lexicului românesc modern", pp.15-17).
b. Reţetele n-au fost impuse, dar în anul şcolar 2008/2009, fiind două clase cu predare în română/maghiară, au făcut *bulz şi sarmale,* iar ceilalţi *gulyás (gulaş).* Am comparat reţetele şi astfel am dovedit că ne deosebim etnic şi cultural, dar ne apropiem tot prin gastronomie. Aspectul cultural tradiţional gastronomic ţine şi de o ştiinţă care se dezvoltă sincronic astăzi „Antropologia hranei poporului român", dar a fost dintotdeauna „trăită" de poporul nostru.
c. Elevii s-au gândit la alte teme interesante: Principii ale alimentaţiei în armonie cu natura (se pot scoate etimologii alimentaţie/natură), Cum se aranjează o masă tradiţională?; Arta culinară a fost întotdeauna un prilej de mândrie naţională şi simţ gospodăresc, practic, dar şi estetic; Azi, obiectele alimentare devin obiecte estetice în expoziţii şi se creează adevărate „bijuterii culinare" din fructe uscate, confiate, rulouri.

Trecerea la Literatura Evului Mediu s-a făcut prin reţete medicinale şi moral/creştine, apelând la tipul de mâncare în posturile de peste an „Bucate în mânăstiri". Am subliniat astfel rolul hotărâtor al Ortodoxiei în formarea conştiinţei de neam şi ţară. Bucuria, febra căutării cuvintelor, întrecerea însufleţită între grupe, mirosul, gustul şi prezentarea apetisantă au fost răsplata muncii lor cu dicţionarele) şi cu instrumentele din bucătăriile proprii.

Bibliografie

1. Hristea, Th., *Sinteze de limba română,* Editura Albatros, Bucureşti, 1984.
2. Mihail, Zamfira, Osiac, Maria, *Lingvistică generală şi aplicată,* Editura Fundaţiei România de Mâine, Bucureşti, 2004.
3. „Le Français dans le monde", 350/2007; 364/2009.
4. *Limba şi literatura română,* manualele alternative clasa a XI-a şi clasa a XII-a, Editura Corint. Editura. Humanitas, Editura Art.
5. *Programa de limbă şi literatura română,* clasa a XI-a, Curriculumul actual.

Scanned with CamScanner

POSTERE

Maria Brânduşan, Ramona Burcă,
Cristina Handru, Oana Roxana Ivan, Carmen Groza,
Maria Romaga, Luize-Simona Loică,
Cornelia Zaharia, Cristina Antonela Hopp

Scanned with CamScanner

CANONUL CITITORULUI – LITERATURA DE DIVERTISMENT ŞI ROMANUL POLIŢIST

Maria Brânduşan
Liceul Teoretic *Onisifor Ghibu*, Cluj

Canonul estetic încotro?

„Ordinea literară" românească a fost stabilită în timp de Titu Maiorescu, Eugen Lovinescu, George Călinescu şi Nicolae Manolescu. Ei au impus autoritatea esteticului faţă de politic şi etic, o scară definitivă de valori, repere estetice (mai ales franceze), strategii literare în raport cu puterea. Sorin Alexandrescu se întreabă, în lucrarea *Privind înapoi modernitatea*, care este motivul existenţei aceluiaşi canon estetic de aproape 120 de ani. Abia în actuala democraţie, în centrul preocupărilor se pun şi valorile civice, dar, mai ales, este posibilă o discuţie despre canon.

Canonul, definit de Bloom ca o „antologie de texte, în continuă competiţie pentru supravieţuire", a stat, probabil, la baza listei autorilor canonici din toate literaturile. Surprinzător e faptul că această listă nu include niciun autor român. În viziunea lui Bloom, literatura română e, probabil, o literatură minoră, lipsită de autori de valoare. Dacă suntem sau nu de acord cu punctul lui de vedere e prea puţin important, pentru contextul prezentei lucrări.

În ciuda efortului promovării, de-a lungul timpului, a valorilor având la bază canonul estetic, literatura română nu a reuşit să se ridice la nivelul valorilor universale sau poate n-am ştiut să o facem cunoscută.

În opinia lui Sorin Alexandrescu, canonul estetic, chiar dacă a avut un rol important în promovarea unei literaturi valoroase, a contribuit la „încorsetarea valorii culturale, din unghiul unei limitate estetici". Acesta e şi motivul pentru care autorul menţionat consideră necesară "abandonarea oricărui canon" (p. 15).

Dintr-o perspectivă similară vede canonul şi criticul E.Negrici care consideră că „miza pe clasici... fortifică mentalitatea normativ-restrictivă" (*Iluziile literaturii române*, p. 41).

Dezbaterile pe marginea canonului reliefează faptul că această problematică e de o mare actualitate, cu atât mai mult cu cât se constată diminuarea prestigiului literaturii, datorită „culturii vizuale şi orale" (H. Bloom). Într-un asemenea context, întrebarea care se pune este în ce măsură satisfac autorii canonici gustul contemporan. Perioada actuală a postmodernismului este mai interesată de fenomene în mişcare, de tot ce provoacă şi sporeşte vitalitatea. În faţa unei asemenea stări de spirit, rigiditatea unor norme nu creează decât impresia de inactualitate, de ecou din alte veacuri. De aceea, soluţia cred că trebuie căutată în toleranţă, în deschidere şi dincolo de exemplaritate şi clasicitate.

Canonul cititorului

Didactica, prin excelenţă conservatoare, implică o confruntare cu alte canoane. Şcoala trebuie să cultive gustul estetic, să dezvolte spiritul critic al elevilor în baza unor valori care nu pot fi ignorate. Canonul şcolar este rezultatul „negocierii" autorilor curriculei, al celor de manuale, al criticilor, al profesorilor. Toţi îşi dau mâna în stabilirea canonului şcolar. Toţi sunt chemaţi, mai puţin cititorii, elevii. De ce nu se ţine seama şi de ei, de experienţa lor de viaţă şi de lectură, de interesele şi pasiunile lor, de vârstă?

Scanned with CamScanner

În cartea sa, *Canonul occidental. Cărţile şi şcoala epocilor*, H. Bloom vorbeşte de faptul că „cel care citeşte are dreptul să aleagă". În virtutea acestei afirmaţii, am dat elevilor celor două clase a IX-a la care predau, un chestionar referitor la atitudinea faţă de lectură. La întrebarea referitoare la preferinţele literare (Ce cărţi/tip de cărţi aţi dori să citiţi?) 32 din 57 de elevi doresc să citească romane de aventuri, S.F., poliţiste, iar între cărţile citite cu plăcere figurează romane scrise de Al. Dumas, J. Verne, A. Christie. O altă întrebare ce figurează şi în manualul Humanitas, le-a solicitat elevilor părerea în legătură cu introducerea în manuale a literaturii de divertisment. 47 de elevi, din 51, şi-au exprimat dorinţa ca asemenea texte literare să figureze în manuale. Ei şi-au motivat opţiunea susţinând că şi un asemenea tip de literatură trebuie cunoscută, ea putând atrage un număr mult mai mare de cititori (pot petrece timpul într-un mod agreabil, putând împărtăşi şi altora cele citite), cărora să le dezvolte imaginaţia. Tematica apropiată de actualitate, limbajul, mult mai bogat în neologisme reprezintă alte motive de interes pentru acest tip de literatură. E interesantă opinia unui elev care simte că şcoala trebuie să fie mult mai tolerantă în privinţa canonului literar. E bine ca elevii să se abată de la literatura „clasică", care e mai dificilă, orientându-se spre o literatură a „viitorului" sau spre literatura S.F.

Având în vedere aceste observaţii, consider că actualul canon didactic face ca unele texte studiate în şcoală de elevi să fie cu adevărat canonice (în sensul de *a chinui, a canoni*). Actuala curriculă trebuie să ţină seama şi de texte, de genuri şi specii accesibile şi atractive. Canonul, (inclusiv cel şcolar) trebuie să aibă în vedere şi schimbarea gustului literar, precum şi existenţa unui canon temporar.

Romanul poliţist şi depăşirea canonului

Din perspectiva sondajului realizat în rândul elevilor clasei a IX-a, consider că introducerea romanului poliţist ar putea răspunde interesului lor în cadrul unităţii *Confruntări etice şi civice*. Probabil că absenţa unor creaţii valoroase ale genului în literatura română a putut contribui la ignorarea acestui tip de literatură. Alegerea unor creaţii valoroase din literatura universală (ex. A. Christie) n-ar submina cu nimic valoarea literaturii române. Deşi nu se numără printre creaţiile valoroase ale romanului poliţist, totuşi romanul *Amândoi* de Liviu Rebreanu poate ilustra trăsăturile acestui tip de roman, răspunzând plăcerii de a citi (redau în *Anexele 1* şi *2*, un posibil experiment didactic, urmărind romanul *Amândoi*, de L. Rebreanu, precum şi caracteristicile romanului poliţist.

De ce se recomandă studiul romanului poliţist? În alegerea textelor (se menţionează în programa pentru clasa a IX-a) se ţine seama de criterii generale ca: accesibilitatea (în raport cu nivelul dezvoltării intelectuale şi de cultură generală a elevilor), atractivitatea, valoarea, varietatea, volumul lecturii. Studiul romanului poliţist răspunde foarte bine acestor criterii. Singurul criteriu care poate fi pus la îndoială e cel al valorii estetice, având în vedere apartenenţa romanului poliţist la literatura de consum. Dacă nu ţinem neapărat seama de criteriul estetic, romanul poliţist are o evidentă valoare formativă.

Criticul literar Florin Manolescu în studiul *Condiţia literaturii S.F.* afirmă că deosebirea dintre literatura „înaltă" şi literatura S.F. e nu numai de valoare, ci şi de mentalitate. La fel se întâmplă şi în cazul romanului poliţist. Există romane valoroase (chiar dacă nu în literatura română), problema fiind legată nu numai de valoare, ci şi de felul cum e privit un asemenea tip de roman.

Scanned with CamScanner

M. Lits în lucrarea *Le roman policier. Introduction à la théorie et à l'histoire d'un genre littéraire* vorbeşte despre atitudinea criticii literare franceze care „ignoră genul, vorbind despre el în termeni dispreţuitori şi observând locul derizoriu ce i se acordă în marile istorii literare". Acelaşi lucru e remarcat şi de criticul român, Nicolae Manolescu: „Critica literară românească a tratat însă, de obicei, cu aroganţă literatura poliţistă, neomologând niciun roman..." (p. 1394). Este incontestabil însă că romanul poliţist reprezintă un gen autonom, cu o individualitate proprie, fiind purtător de valori estetice şi stilistice proprii. E suficient să ne gândim la autori ca Arthur Conan Doyle, Agatha Christie, Georges Simenon pentru a ilustra valori ale genului.

Obiectivul principal al polarului (termen argotic pentru romanul poliţist) constă în descoperirea vinovatului şi pedepsirea lui. Lupta pentru restabilirea binelui, a adevărului, a justiţiei e, în fond, prezentă şi în basme. Acţiunile, planurile multiple, detaliile în aparenţă nesemnificative, solicită atenţia cititorului, imaginaţia, intuiţia, pentru a căuta, odată cu anchetatorul, adevărul şi vinovatul. Suspansul acţiunii ţine atenţia trează. Lectura mereu atentă, iscoditoare este totodată o lectură participativă. De aceea, ideea că lectura polarului e o lectură comodă (conform definiţiei literaturii de consum) este doar în parte valabilă, în sensul în care finalul rezolvă enigmele textului, nelăsând cititorului misiunea de a căuta soluţii la sfârşitul romanului.

Romanul are la bază confruntarea etică şi civică, pentru că ancheta urmăreşte binele, adevărul, dreptatea. Spre deosebire de alte texte care abordează această temă, în cazul polarului confruntarea este mult mai puternică.

Studiul polarului poate fi urmat de exerciţii de redactare de naraţiuni poliţiste, ţinând seama de o serie de recomandări (anexa 3).

Fără-ndoială, alegerea romanului *Amândoi* de L. Rebreanu, nu este cea mai fericită pentru ilustrarea trăsăturilor romanului poliţist. Din păcate, în literatura română se poate constata „lipsa aproape desăvârşită a romanului poliţist" (aşa cum notează Nicolae Manolescu în *Istoria critică a literaturii române*), în ciuda succesului pe care l-au avut, după 1989, traducerile de romane poliţiste. Acest lucru nu înseamnă că nu poate fi ilustrat cu romane valoroase din literatura universală.

Concluzii

a. Absenţa romanului poliţist din programă şi din manuale nu porneşte neapărat de la un canon didactic, ci mai degrabă de la unul cultural, care s-a manifestat la fel şi în alte culturi (dispreţul şi aroganţa cu care a fost privit polarul). Este incontestabil însă că romanul poliţist reprezintă un gen autonom, cu o individualitate proprie, fiind purtător de valori estetice şi stilistice proprii.

b. Apropierea de paraliteratură, prin romanul poliţist poate stimula interesul elevilor pentru lectură, valenţele sale formative fiind incontestabile. Pe de altă parte, dacă avem în vedere diversitatea tematică roman poliţist „istoric", „psihologic"), ne dăm seama că aceasta ar fi o cale de interes pentru literatura canonică, cu alte cuvinte, depăşind canonul, se poate recâştiga canonul dintr-o altă perspectivă.

c. Lectura romanului poliţist, prin codurile narative simple şi clare, pune mai puţine bariere culturale, având, cu toate acestea, un rol important în stimularea imaginaţiei, a creativităţii. Acest lucru poate fi completat şi prin urmărirea unor filme poliţiste, dar mai ales prin exerciţii de redactare de naraţiuni poliţiste.

Scanned with CamScanner

d. Lipsa romanului poliţist din manualele şcolare s-a datorat, probabil, şi unui canon naţional, ideologic. Importanţa studiului literaturii naţionale, aprecierea valorilor sunt aspecte de netăgăduit. În condiţiile evoluţiei mentalităţii, trebuie să admitem şi un canon al cititorului, al posibilităţii de a alege lectura care este pentru el mai atractivă, fără a ignora însă promovarea valorii. Aceasta poate fi o perspectivă tolerantă, evitând astfel calea dogmatismului. Astfel, dacă până acum s-a manifestat „arta de a respinge un roman", e momentul manifestării „artei de a accepta un roman", romanul poliţist.

Bibliografie

1. Alexandrescu, S. , *Privind înapoi modernitatea,* Bucureşti, Editura Univers, 1999.
2. Bloom, H., *Canonul occidental. Cărţile şi şcoala epocilor,* Bucureşti, Editura Univers, 1998,
3. Lits, M., *Le roman policier. Introduction à la théorie et à l'histoire d'un genre littéraire,* Ed. Du Céfal, 1999.
4. Manolescu, N., *Introducere în istoria critică a literaturii române,* Piteşti, Paralela 45, 2008.
5. Negrici, E. , *Iluziile literaturii române*, Bucureşti, Cartea Românească, 2008.
6. Rebreanu, L. , *Amândoi*, Bucureşti, Editura Eminescu, 1971.

Anexa 1

Amândoi –roman poliţist

1.Structura

a. Naratorul- exterior întâmplării

b. Etape:

- Fapta săvârşită :crima – uciderea soţilor Ilarie şi Miţa Dăniloiu;
- Enigma de rezolvat: cine este vinovatul? Care a fost mobilul crimei?;
- Suspansul: aşteptarea soluţionării enigmei;
- Ancheta realizată de judecătorul Dolga:
- analiza locului crimei;
- stabilirea mobilului crimei : nu pare să fi fost de ordin material;
- anchetarea persoanelor suspecte şi a martorilor;

arestarea lui Ciufu, singurul suspect autentic;

- mărturisirea Solomeii, servitoarea fratelui victimelor, privitoare la comiterea dublei crime;
- arestarea vinovatului şi relansarea anchetei;
- sinuciderea criminalei în închisoare şi soluţionarea dosarului.

c. Figuri de personaje:

- anchetatorul Dolga
- vinovatul

d. Titlul romanului: *Amândoi*

- moartea celor doi bătrâni;
- moartea celor doi tineri din cauza bolii, a sărăciei, a remuşcărilor insuportabile.

e. Realismul romanului: imaginea socială a oraşului de provincie; obiceiuri: ritualul înmormântării.

Anexa 2

Caracteristicile romanului poliţist

Reperele genului poliţist: colecţia, coperta, titlul

Structura:

- naratorul
- cadrul realist
- etape narative: fapta, enigma de rezolvat, ancheta, elucidarea enigmei;

Figuri de personaje: anchetatorul, vinovatul.

Scanned with CamScanner

Anexa 3
Redactarea naraţiunii poliţiste-cerinţe
1. Determinarea dinainte:
- a evenimentului care va avea loc şi care va contribui la crearea enigmei;
- a vinovatului şi a mobilului crimei;
- a suspecţilor, prevăzând una sau două piste false;
- a anchetatului şi a anchetatorului;
- a martorilor şi a indiciilor.

2. Alegerea personajelor: victime, vinovaţi, martori, anchetatori
3. Menţinerea cititorului în incertitudine, creând, prin notaţii descriptive, un climat de nelinişte, de suspans; prevederea unui deznodământ raţional şi optimist; rezolvarea enigmei şi pedepsirea vinovatului.
Nota bene: redactarea poate fi însoţită de cerinţa realizării unei coperte adecvate conţinutului narativ. Interesantă poate fi şi corespondenţa cu filmul poliţist.

EROI DE POVESTE
proiect de valorificare a unor noţiuni canonice prin scrierea creativă

Ramona Burcă
Şcoala *Liviu Rebreanu,* Cluj

Dilemele dascălului

Cum se pot valorifica noţiunile canonice în cadrul lecţiilor de limba şi literatura română fără ca ele să fie percepute ca nişte pietre de moară, greu de asimilat şi de aplicat? Cum le putem face mai prietenoase pentru elevii de gimnaziu, care se apropie cu mai multă dificultate de terminologia teoretică, din cauza gradului înalt de abstractizare solicitat în înţelegerea sa? Soluţia propusă de proiectul pe care l-am experimentat cu elevii unei clase a VI-a este scrierea creativă, căreia i-am impus câteva constrângeri canonice.

Atelier de scriere creativă
Iată „fişa tehnică" a activităţii noastre:
Durata: Proiectul s-a desfăşurat pe parcursul a 40 de zile.
Tipul activităţii: atelier de scriere creativă – muncă în grupe de câte 7 elevi.
Participanţi: elevii unei clase a VI-a de la Şcoala *Liviu Rebreanu* din Cluj.
Obiectiv: valorificarea unor noţiuni teoretice canonice în cadrul unui exerciţiu de stimulare a creativităţii.
Etape:
1. atribuirea unor chipuri de persoane (decupate din reviste) celor trei grupe în care au fost distribuiţi cei 21 de elevi participanţi la proiect. Aceste chipuri au devenit personaje, cărora copiii le-au oferit o identitate (nume, trăsături fizice, morale, profesie, preferinţe culinare, muzicale etc.) şi pe care le-au înscris într-o reţea de relaţii cu celelalte personaje.
2. s-au construit poveşti în cadrul fiecărei grupe în jurul personajelor, folosind ca mod de expunere naraţiunea, îmbinată cu descrierea.

Scanned with CamScanner

3. prezentarea istoriei concepute de fiecare echipă şi realizarea unei legături între cele trei poveşti.
4. redactarea formei finale a poveştii şi realizarea unei cărţi uriaşe care să o cuprindă.

Noţiunile teoretice vizate:

1. Modurile de expunere: naraţiune, descriere

(canon prin programă)

a. Naraţiunea:
- personaje
- acţiune
- narator (tipuri de narator)
- planurile narative

b. Descrierea:

portretul – fizic, moral

2. Raportarea la imaginile atribuite fiecărei grupe

(canon prin proiect)

a. elevii au valorificat, în mod obligatoriu, în portretele fizice ale eroilor imaginile selectate.
b. trăsăturile fizice le-au inspirat anumite trăsături morale sau raportări la diverse preferinţe (culturale, culinare, profesionale etc.) ori la personaje literare sau cinematografice cunoscute.
c. elevii au fost obligaţi să valorifice elementele de peisaj din fundalul imaginilor selectate.

Observaţii

Elevii au fost liberi în crearea identităţii personajelor, în stabilirea firului narativ, singura cenzură a fost cea impusă de elementele canonice şi de propria lor imaginaţie.

Etapa portretizării, prima, a utilizat preponderent descrierea, iar cea de-a doua a îmbinat-o cu naraţiunea. Elevii au ales să construiască doar personaje pozitive; pe cele negative le-au preferat anonime sau absente, în orice caz, nu le-au inclus în galeria lor de portrete. Acţiunea, în toate cele trei grupe, a fost lipsită de evenimente negative majore; copiii au plasat evenimentele tragice într-un trecut relativ îndepărtat. Tipul de narator preferat în relatarea faptelor a fost preponderent de persoana a III-a; acolo unde au recurs la persoana I, au transcris mai curând gânduri ale personajelor. În ceea ce priveşte planurile narative, nu am insistat pe partea de teoretizare a conceptului, care va fi valorificată copios în clasa a VII-a, ne-am mulţumit cu semnalarea noţiunii atunci când a fost realizată la nivel practic.

Tendinţa a fost de a da o tentă de telenovelă veselă, calmă, uşor plicticoasă, în care nu se întâmplă decât lucruri bune. Aproape tot firul narativ este făcut să conducă anticipativ către un happy-end fără drept de apel. În toţi eroii poveştii, elevii au căutat în primul rând latura pozitivă, estompând la maximum defectele, iar faptele au evitat aproape total confruntarea, conflictul, astfel că textul rezultat este aproape complet lipsit de intrigă. Din acest punct de vedere, povestea este un eşec, dar căutarea cu orice preţ a elementelor strict pozitive ne apare ca un fel de exorcizare a răului din real, mai cu seamă că naraţiunea rezultată are ingrediente foarte realiste, personaje verosimile, fapte inspirate din cotidian. Îndepărtarea de lumea basmului, din punctul de vedere al imaginarului sau al tiparului narativ, şi

Scanned with CamScanner

cantonarea în real, într-un real condus cu obstinaţie către bine, frumos, adevărat, ţine, probabil, de o maturizare timpurie a imaginaţiei copiilor, dar o maturizare care refuză totuşi să vadă realul în întregul său. Istoria rezultată pare mai degrabă un scenariu pentru un film de televiziune decât o poveste, un scenariu lipsit de dialog, dar care poate fi construit ulterior. Ar fi un exerciţiu interesant, de continuare a acestui proiect în clasa a VII-a, prin transpunerea naraţiunii în dialog.

Cea mai dificilă etapă a fost a treia, îmbinarea poveştilor celor trei grupe, căci a presupus negocieri complicate între echipe, tratative care au avut nevoie de profesor ca mediator. Acest segment al proiectului a durat mai mult decât era prevăzut, ceea ce a dus la comprimarea timpului alocat pentru ultima etapă, cea a realizării efective a cărţii uriaşe.

Proiectul s-a încheiat cu prezentarea cărţii uriaşe realizate în urma colaborării celor trei grupe implicate în realizarea ei. Cartea uriaşă (Big Book) cuprinde în paginile sale toate etapele parcurse în cele 40 de zile de elaborare. După pagina de titlu, urmează paginile dedicate portretelor personajelor, apoi povestea scrisă de fiecare grupă, iar în final povestea completă, ce reuneşte toate personajele, pe trei planuri narative unificate prin tehnica alternanţei.

Discuţia din finalul proiectului, precum şi activităţile de pe parcursul lui au dovedit faptul că elevii au fost inspiraţi de personaje din realitate sau din filmele de televiziune, de ficţiune sau documentare, şi mai puţin de personaje din lecturile lor. Pentru anul următor, ne-am propus să impunem drept canon pentru acelaşi tip de proiect utilizarea unor elemente care să apropie naraţiunea de fantastic, să respecte cele cinci momente ale subiectului, să accentueze conflictul, să valorifice povestirea în ramă. De asemenea, proiectul le va cere să realizeze paralele cu personaje literare din lecturile personale.

Anexe

Mostre din portretele personajelor: (grupa I)

Maria Cooper, englezoaică, 55 de ani, locuieşte la Londra, este profesoară de arte plastice, pasionată de scufundări subacvatice, ca şi soţul şi fiul ei, Peter Cooper şi Brian Cooper; îi place să citească, să navigheze pe Internet şi să danseze; e o femeie activă, puternică, ştie să cânte la flaut; îşi cultivă cu plăcere mica grădiniţă de flori din faţa casei, face muncă de voluntariat la biserica din cartierul în care locuieşte; e sensibilă, rafinată, dar curajoasă, dinamică, dar şi leneşă uneori, onestă, dar fără a-i răni pe ceilalţi; consideră că cea mai mare calitate a unei femei este să se dedice familiei; are ochi albaştri, părul cărunt, are trăsături fine, îngrijite.

Nicoleta Cooper, englezoaică, 21 de ani, fiica Mariei, locuieşte într-o suburbie a Londrei, este studentă la Medicină în anul II, vrea să se specializeze în Pediatrie; pasiunea ei este arta culinară, îi place să gătească preparate mexicane; o însoţeşte pe mama ei în munca de voluntariat; e o tânără veselă, curajoasă, spontană, uneori indiscretă şi egoistă; crede că, în viaţă, nu trebuie să iei totul în serios; e blondă, are părul lung, ochi verzi, ca tatăl ei, e slabă ca un manechin şi se îmbracă mai mult în blugi şi în bluze comode.

Scanned with CamScanner

Peter Cooper, englez, 58 de ani, soţul Mariei, arhitect, pasionat de scufundări subacvatice, mai ales în zona Caraibelor, amator de călătorii în locuri exotice, bucătarul familiei, specializat în bucătărie chineză, îşi conduce propria firmă de arhitectură, care construieşte clădiri în Marea Britanie, India şi Australia; îi place muzica de operă şi muzica populară irlandeză; are o colecţie de machete de avioane militare; cântă la pian şi urăşte Internetul, spre deosebire de soţia lui; e un tip calm, calculat, foarte inteligent; ştie să îşi pună în valoare cultura generală impresionantă pe care o are, vorbeşte patru limbi străine (franceză, spaniolă, portugheză şi suedeză); e un om cinstit, răbdător şi credincios; consideră că totul în viaţă se câştigă prin muncă şi inteligenţă; e un bărbat înalt, suplu, sportiv, cu ochi verzi, trăsături de actor de film, păr cărunt.

Brian Cooper, englez, 28 de ani, fiul Mariei şi al lui Peter, fratele Nicoletei, expert în biologie marină, pasionat de viaţa animalelor din mări şi oceane; face muncă de voluntariat ca salvamar; locuieşte împreună cu soţia şi cu fiica lui la Brighton, în sudul Angliei, dar s-a transferat în interes de serviciu în California, la Los Angeles pentru 3 ani; îi place să mănânce pizza şi îngheţată, ca în copilărie; e un bărbat foarte activ, nu stă locului nicio clipă de teamă să nu se plictisească; atunci când nu e la muncă, îşi petrece timpul tot pe malul mării împreună cu fiica lui de patru ani, Angela, pe care o răsfaţă mereu; construiesc împreună castele din nisip şi înoată; e un ecologist convins şi speră să lucreze într-o bună zi pentru Green Peace; crede că ocrotirea naturii este cel mai important lucru pentru viitorul oamenilor; e un bărbat frumos, cu ochia albaştri, cu păr şaten, cu tenul mereu bronzat; se îmbracă foarte simplu, preferând tricourile şi shorturile.

Anna Cooper, americancă, 29 de ani, soţia lui Brian şi mama Angelei, medic veterinar la Centrul de biologie marină din Los Angeles, unde lucrează şi soţul ei; a studiat la Londra, unde şi-a cunoscut soţul; e o femeie care adoră animalele de orice fel, are o pisică, Jasper, pe care o răsfaţă; când nu e la serviciu, îşi petrece timpul cu fiica ei, Angela, căreia îi citeşte şi cu care joacă şah (pentru începători); îi place moda, mai cu seamă cea a anilor '70, îi plac jocurile pe calculator şi târgurile de antichităţi; adoră să gătească, mai ales mâncare italiană; de fapt, rădăcinile familiei ei sunt chiar italiene; nu ştie să tricoteze, deşi i-ar plăcea, şi spune că va învăţa când va deveni bunică; crede că cea mai mare pierdere în viaţa ei a fost cea a părinţilor, morţi când ea avea 20 de ani, într-un accident de avion, din care ea a supravieţuit în mod miraculos; e o femeie care ştie să se bucure de viaţă, e foarte iubitoare, atentă, ospitalieră, e o companie adorabilă; e o femeie frumoasă, blondă, tunsă scurt, cu ochi căprui şi cu o dantură impecabilă.

Angela Cooper, fiica Annei şi a lui Brian, 4 ani, de meserie copil de grădiniţă, blondă, cu părul lung şi puţin cârlionţat; îşi iubeşte ambii părinţi, dar pe tati îl adoră, fiindcă îl vede mai puţin; îi place să înoate, să joace şah, să danseze; îi plac pantofii de prinţesă, o enervează rochiţele cu volănaşe, preferă pantalonii de trening şi tricourile cu mânecă scurtă; îl aşteaptă pe Moş Crăciun şi la Paşti, pentru că nu crede în Iepuraş; e o fată veselă, ca părinţii ei, dar cam egoistă când e vorba de jucăriile ei, pe care nu vrea să le împartă cu nimeni; când va fi mare, spune că vrea să se facă arhitectă, ca bunicul din Anglia.

Pisica **Jasper** e un motan de şase ani, cu o blană foarte interesantă, de culoare neagră, în degrade până la gri deschis, cu lăbuţele negre, cu ochi galben-verzui; toarce şi când e plictisit şi când se bucură, e foarte leneş şi, spre deosebire de alte mâţe, nu distruge mobilele, perdelele, cuverturile sau covoarele; doarme în propria lui căsuţă şi mănâncă tot ce primeşte, fără să facă mofturi; se lasă gâdilat şi alintat de toţi membrii familiei.

Scanned with CamScanner

CUM TRECEM „GRANIŢA" FĂRĂ SĂ IEŞIM DIN ŢARĂ?

Cristina Handru
Lic. Teoretic *Gelu Voievod* Gilău, Jud. Cluj

În ţara canonului literar elevii intră încă din clasele primare. Programa, manualul, învăţătorul sau profesorul aleg pentru ei anumite texte pentru studiu sau pentru lectură. Acest lucru nu e neapărat ceva negativ, cum nu e nici faptul că te naşti într-o anumită ţară fără să ţi se ceară părerea. În timp elevii descoperă şi alte cărţi ce îi încântă, alte „lumi" care îi cheamă. Fascinaţia unor ţări, considerate de elevi de multe ori mai frumoase, mai bogate, în care „curge lapte şi miere" face aproape imposibilă misiunea noastră de a-i ţine între graniţele impuse de orice fel de canon. Aşa că trebuie să-i lăsăm să plece, rămânând de multe ori cu gustul amar al dezamăgirii. Am găsit totuşi modalitatea de a trece „graniţa" fără să plecăm din ţară: prin imaginaţie.

Activitatea didactică prin care am scos în evidenţă acest aspect s-a desfăşurat pe parcursul mai multor ore şi s-a finalizat cu realizarea unor postere de către trei echipe de lucru din clasa a VII-a. Fiecare grupă a avut în componenţă câte şase elevi, iar sarcinile de lucru au fost împărţite în interiorul echipei (au stabilit de comun acord ce trebuie să realizeze fiecare).

La început a fost necesară o discuţie asupra termenului „canon" şi le-am explicat semnificaţia acestuia în cadrul mai restrâns al disciplinei limba şi literatura română. După aceea, prima sarcină de lucru a fost să noteze pe o fişă numele autorilor canonici (în special cei ale căror opere au fost studiate). Pe altă foaie au scris titlurile operelor literare studiate sau citite ca lecturi obligatorii, iar pe o a treia au menţionat numele personajelor din textele canonice (le-am cerut să precizeze trăsătura dominantă de caracter a fiecăruia). Pe foi colorate mici au extras fragmente sau strofe din textele canonice.

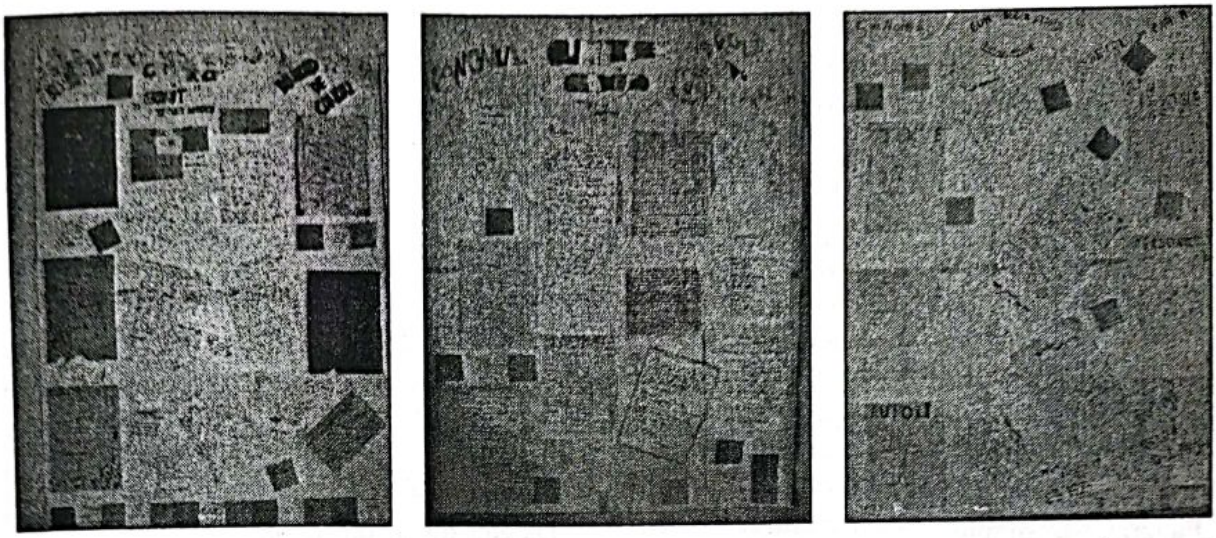
A doua parte a activităţii a fost cea prin care elevii au ieşit din canon. Astfel au avut ca sarcină de lucru realizarea altor trei fişe mari. Pe una au scris o listă cu alţi autori (nu aleşi la întâmplare, ci cunoscuţi de elevi din lecturile personale facultative); a doua fişă trebuia să cuprindă titlurile cărţilor şi a treia, cu numele personajelor preferate (şi acestora elevii le-au notat trăsătura morală definitorie). Tot pe fişe mici au scris citate din cărţile necanonice.

Următoarea etapă a constat în realizarea posterului fiecărei grupe. Astfel planşa mare a fost împărţită în trei: partea stângă a purtat titlul *CANONUL*, cea din mijloc *CUM TRECEM GRANIŢA*, iar cea din dreapta, *DINCOLO DE CANON*. Elevii au lipit fişele corespunzătoare secţiunilor din dreapta şi din stânga.

O ultimă etapă a activităţii a presupus un joc al imaginaţiei fiecărui membru al echipei. Le-am cerut să aleagă câteva personaje din listele afişate pe planşa grupei (atât din cele canonice, cât şi din cele necanonice – cel puţin unul din fiecare listă) şi să creeze propriul text narativ, păstrând trăsăturile de caracter ale personajelor alese. Astfel au creat la nivel ludic un spaţiu în care puteau coexista fericiţi eroii lor preferaţi, alături de personajele pe care trebuie să le cunoască, fie că le îndrăgesc sau nu. Elevii au simţit plăcerea de a scrie, de a-şi pune în valoare lecturile şi de a fi apreciaţi pentru munca depusă. Textele lor le-au lipit la mijlocul planşei, ca un punct de graniţă între textele canonice şi cele necanonice – numai că această graniţă nu

Scanned with CamScanner

separa cele două categorii, ci le unea prin efortul creativ al elevilor. În încheiere elevii şi-au notat impresiile, gândurile şi tot ceea ce au crezut ei că le defineşte munca.



Evaluarea activităţii s-a realizat în urma prezentării întregului proiect, ţinând cont atât de conţinut, cât şi de formă şi de contribuţia fiecăruia la realizarea posterului, iar pentru nota finală s-au luat în considerare şi textele narative create de fiecare în parte.

Elevii s-au simţit bine în postură de „creatori" şi au învăţat că lectura, chiar şi cea obligatorie, poate fi transformată, dacă nu este deja, într-o plăcere.

CANONUL ŞI FOLCLORUL ROMÂNESC
Autentic şi kitsch

Oana Roxana Ivan
Universitatea *Dimitrie Cantemir,* Timişoara
Carmen Groza
Şcoala cu clasele I-VIII, Gavojdia, jud Timiş

În etapa actuală, când asistăm cu îngrijorare la o evidentă răsturnare de valori în societatea românească, profesorul este dator să restabilească ierarhia corectă a valorilor şi să ofere tinerilor modele autentice. Cu convingerea fermă că folclorul, ca şi istoria poporului nostru ne oferă cel mai bogat material în acest sens, am realizat o şezătoare dincolo de ceea ce oferă canonul şcolar. Această activitate le-a permis elevilor să facă distincţia între autentic şi kitsch în folclorul românesc. Am ales ca locaţie pentru şezătoarea noastră Muzeul de Istorie şi Etnografie al municipiului Lugoj. La început, în calitate de gazde primitoare, domnul director Răzvan Pinca şi doamna muzeograf Daciana Vuia le-au adresat tinerilor câteva cuvinte.

Domnul director a vorbit despre istoricul Muzeului de Istorie şi Etnografie Lugoj, subliniind în special perioada de după 1968, când muzeul s-a mutat în actuala locaţie şi când sub conducerea directorului Ioan Stratan s-au înregistrat cercetări de importanţă naţională în domeniul arheologiei prin explorarea Bazinului de la Susani.

Scanned with CamScanner

Doamna etnolog Daciana Vuia a apreciat că, din păcate, fascinanta diversitate a culturii populare bănăţene înseamnă din ce în ce mai puţin pentru tineri acum la început de secol XXI. Azi, copiii sunt crescuţi în proximitatea televizorului şi computerului, într-o lume absolut bulversată, în care nonvalorile sunt adesea supraevaluate, în care kitsch-ul tinde să substituie autenticul. În acest context, este de apreciat demersul unor profesori care propun elevilor să descopere un obicei ancestral, cel al şezătorii. Acest obicei, a dispărut din păcate în ultima jumătate de secol XX, din satul tradiţional bănăţean. Şezătoarea organizată urmăreşte promovarea unui sănătos sentiment al mândriei apartenenţei la Banat, sentiment ce ne identifică până la urmă în această lume globalizată. Este evident că fiecare popor şi chiar fiecare regiune trebuie să aducă ceea ce are specific şi valoros într-o Europă unită.

Pornind de la valenţele şi perspectivele literaturii în grai bănăţean, axată pe cultul valorilor locale, am ales poezia lui Victor Vlad Delamarina, numit de marele critic Titu Maiorescu „întâiul nostru poet dialectal", *Sînguru păcat.*

Sub lumina ha şierească,
Pă largu pământului,
În bătaia vântului,
Firie dulşie omenească,
Graiu blând şi cumpătat,
Ca în dulşiele Bănat
Nu mai cred să să găsască!
Şie mândreţuri prîn câmpie!
Şie dă holge cu rod bun!
Creşce prunu lângă prun
Şî struguri frumoş în viie!
Bănăţenii-au ochi frumoş,
Iei îs vriednişi, sînătoş
Şî tot natu-i d-omenie!
Cum răsună-n ghies pădurea
Dă glas dulşie dă şimpoi,
Ori dă fluier dă la oi!
Dar auzîtu-s-o p-aiurea
Că săceanu lucrator,
Ca-n Bănat, să cînce-n cor?
Pun rămaş că: nicăurea!
Dă creginţă ş-a lui fapta
Bănăţanu ăl frumos
Totdăuna îi fălos!
"Tu şie ieşci?" – dă-ntrăbi, ce-aşceaptă
Dă la orice băieţan:
"Bage, io mi-s bănăţan!"
O fi vorba lui gireaptă.

Cântecele alese din repertoriul unor cunoscuţi solişti bănăţeni: Nicoleta Voica, Petrică Moise, Felicia Stoian, Andreea Voica, vorbesc despre aceeaşi mândrie a apartenenţei la acest spaţiu geografic şi cultural artistic al Banatului.

Bună sara drajii mei,
Fece mândre şî flăcăi,
Am venit cu voie bună
Să petreşiem împreună.
Vom petreşie, vom cânta,
Inima ne-om bucura.
Şî vom spunie tuturor
Hora bănăţănilor.
Hora asta-m' plaşie mie
Că-i d-aişi dă la câmpie.
Şî-are pasu' aşăzat
Cum să jioacă prîn Banat!

(Felicia Stoian)

Âşcia-s bănăţănii mei,
Mi-i drag să-mi petrec cu ei,
Bănăţanu'-atunci trăieşce
Când muzica-l vesăleşce.
Ref: Orişie-ar fi, n-aş pucea
Să trăiesc altungeva,
În Banat îi viţa mea.
N-aş pucea, orişie-ar fi
Să-m' zăuit cântărili,
Aşcea mi-s averili.
Drag m-o fi pân' am să mor,
Să cânt bănăţănilor.
Că după şie n-oi măi fi,
Îm' rămân cântărili.

Scanned with CamScanner

Ref: ...
Ţară mândră îi Banatu'
Că-i fălos şcie tot natu'
Dumnezău nouă ne-o dat
Mince şî suflet curat.
Ref: ...

(Petrică Moise)

Mândră mi-s că-s bănăţană,
Să cânt inima mă-ngeamnă,
Ca să şcie-ntrăgul nat,
Că mi-s născută-n Banat.
Bănăţană-s dă la munce,
Unge şî apa-i măi dulşie,
Unge şî codru doineşce
Şî lumea bine trăieşce.
Aişi la noi în Banat
Omu-i cu suflet curat,
Pîntru drag el păcimeşce
Şî din inimă iubeşce.
Ca bănăţanu' nu-i nime'
Cât ai căuta pă lume,
Îi cu geala şî fălos
Şî şcie cânta frumos,
Iubesc bănăţănii mei,
Nime-n lume nu-i ca ici.

(Andreea Voica)

Bănăţănii mei făloş,
Ca soarili dă frumoş,
Nime-n lume nu vă-ntreşie,
Ca voi nime' nu petreşie.
Bogaţ şî vestîţ în lume,
Cu voi nime' nu să punie,
Că bine ştie tot natu'
Fruncea rămânie Banatu'.
Şinie la noi vinie-o dată,
Nu zăuită viaţa toată
Şî nu-ş află loc şî paşie,
Înapoi dă nu să-ntoarşie.
Îs mulce locuri pă lume
Şî-s frumoasă, nu pot spunie,
Pă faţa pământului,
Ca Banatu' altu' nu-i,
Şinie nu vrea să mă creadă,
Să vină-n Banat să vadă.

(Nicoleta Voica)

Cu speranţa că aceste clipe de cântec şi poezie v-au adus bucurie în suflet vă urăm cu drag sărbători fericite şi la mulţi şi fericiţi ani! Sub cetină de brad şi ploaie de stele, sărbătoarea sfântă a naşterii domnului nostru Isus Hristos să vă aducă linişte şi pace în suflete, belşug şi bunăstare în case, succese şi împliniri pe toate planurile în noul an 2010! Dorim ca aceste urări să le primiţi în dar prin colindele noastre! În acest fel am încheiat şezătoarea noastră, elevi şi profesori, prin colindele: *Astăzi s-a născut Hristos*, *La Vifleem colo-n jos* şi *Colindiţa.*

Considerăm că această activitate le-a permis elevilor de gimnaziu, de liceu si studenţilor noştri sa facă distincţia între autentic si kitsch în folclorul românesc. În cele de mai sus am evidenţiat numai ceea ce este autentic, lăsând la o parte kitschul.

Bibliografie

1. Iliescu, Ion, *Victor Vlad Delamarina*, Editura Mirton, Timişoara, 2002.
2. Tufan, Stan, Constantin, Luchescu, Gheorghe, *Victor Vlad Delamarina şi familia sa*, Editura Eurostampa, Timişoara, 2009.
3. **** Ano, Ano, Lugojano.* , selecţie, prezentări şi introducere de Gabriel Ţepelea, Editura Facla, Timişoara, 1974.
4. **** Poezie în grai bănăţean*, vol. I, ediţie îngrijită de Aurel Tulcuş, Editura Orizonturi Universitare, Timişoara, 2009.

Scanned with CamScanner

RECEPTAREA POEMULUI *LUCEAFĂRUL* DE MIHAI EMINESCU

Maria Romaga, Luize-Simona Loică
Grupul Şcolar Nr. 1 Câmpulung Moldovenesc, Jud Suceava

Ca profesori de literatura română, ne-am pus, desigur, întrebarea cum să pătrundem în tainele poemului *Luceafărul* şi, mai ales, cum să transmitem fiorul artistic al operei. De aceea am înţeles, abordarea poeziei ca pe una a descoperirii laturilor sale esenţiale – conţinut şi formă, relevând ideile, sentimentele şi particularităţile ei artistice.

Se ştie că orice demers analitic este o operaţie de explicaţie, interpretare şi evaluare a operei, aşa că ne-am propus să pătrundem conţinutul de idei şi să descoperim elementele ce-i configurează profilul. Ne-au reţinut atenţia aspectele specifice unui demers didactic flexibil, care să contureze personalitatea poetului şi arta sa literară.

Având ca notă specifică dezvoltarea competenţei culturale a elevilor alături de consolidarea competenţelor de comunicare studierea limbii şi literaturii române la clasa a XI-a presupune o aprofundare a fenomenului literar pentru formarea unor valori şi atitudini viabile. Poemul eminescian este propus în cadrul modulului *Perioada modernă: Secolul al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea,* secvenţa *Romantismul* şi ne conduce spre combinarea perspectivei hermeneutice şi a celei contextuale.

În cele patru ore acordate temei, am căutat să decodăm opera, având în vedere: figuri de stil şi procedee de expresivitate la toate nivelurile – fonetic, morfologic, sintactic, lexical; procesul de simbolizare; diferenţieri stilistice de la o reluare la alta; rezonanţa pe care termenii respectivi o au în întregul poem ş.a. Pentru că, în final, elevii vor avea de realizat un eseu structurat, am urmărit discutarea aspectelor ce ţin de conţinutul eseului.

Pentru abordarea temei, am propus elevilor metoda proiectului.

În prima oră, am folosit o prezentare power point în care au fost surprinse date biografice într-o atmosferă de basm, creată de imagini sugestive şi de unele poezii puse pe muzică. Apoi, prin conversaţie euristică s-au punctat elementele esenţiale din viaţa şi opera poetului. În ce priveşte lectura poeziei, s-a făcut atât lectura model de către profesor, cât şi lectura pe strofe, a elevilor. Tot în prima oră am discutat despre elaborarea şi apariţia poeziei, izvoarele de inspiraţie, tema, motive, apartenenţa ca gen, structura discursului liric şi probleme de limbă, cele de limbaj fiind explicate în a doua oră, consacrată analizei în detaliu, prin explorarea textului. Atunci am insistat asupra stilului (limpezimea clasică, exprimarea gnomică, puritatea limbajului, muzicalitatea), semnificaţiile poemului (interpretări), alegorie şi simbol.

În prima etapă, pe lângă activitatea frontală, am folosit-o şi pe cea a lucrului în grupe. S-au constituit patru grupe a câte şapte elevi, care au avut de rezolvat câte o situaţie-problemă: modul cum sunt asimilate basmele şi miturile în poemul eminescian (*Fata din grădina de aur, Miron şi frumoasa fără corp, mitul Zburătorului, motivul stelei cu noroc*); cum sunt asimilate influenţele filozofice în poezie (idei din filozofia lui Schopenhauer – antonimia om de geniu/om comun, influenţele filozofiei lui Kant – teoria timp/spaţiu, elemente din filozofia lui Platon); cum este asimilată mitologia în poem (motivul păcatului originar, mitul îngerului căzut, mitul lui Hyperion, mituri greceşti, elemente cosmogonice din mitologia indiană (Rig-Veda), mitul orfic;

Scanned with CamScanner

rolul sursei biografice în poezie (propria-i viaţă ridicată la rangul de simbol, punctele de vedere exprimate de I.Al. Brătescu-Voineşti, N. Manolescu).

În ora a doua, cele patru grupe au lucrat pe fragmentele corespunzătoare tablourilor poemului. Fiecare grupă a primit fişe de lucru cu diverse întrebări în raport cu textul: intratextuale (ale căror răspunsuri pot fi găsite în text, prin corelarea informaţiilor pe care le oferă), extratextuale (prin care elevul este solicitat să coreleze informaţiile oferite de text cu reacţii subiective, emoţionale), intertextuale – prin care elevul este solicitat să coreleze texte diferite (după K. Hartmann şi J. Allison, 1996); întrebări închise – comprehensiunea textului – şi deschise – interpretarea textului (după R. Beach şi J. Marshall, 1991).

Grupa I (primul tablou):

- Identifică elementele specifice lumii basmului. Ce rol au?
- Selectează versurile care demonstrează că fata de împărat este, în poem, o prezenţă unică.
- Relevă semnificaţia imaginii *mreajă de văpaie*. Enumeră şi alte elemente specifice imaginarului romantic;
- Identifică strofele care cuprind prima şi apoi cea de-a doua metamorfoză a luceafărului;
- Indică elementele care compun portretul tânărului în fiecare metamorfoză. Ce asemănări şi deosebiri sunt la cele două portrete?
- Explică semnificaţia structurii „adânc himeric" pentru descrierea privirii;
- Selectează versurile care exprimă refuzul fetei de împărat de a-l urma pe îndrăgostit.

Grupa a II-a (tabloul al doilea):

- Ce exprimă structura „În vremea asta Cătălin..."?
- Identifică strofele care descriu dragostea în lumea omului comun.
- Ce semnificaţie consideri că are substantivul „noroc"? Scrie două enunţuri în care să foloseşti cuvântul cu alte sensuri decât acela din poem.
- Comentează sensul exclamaţiei lui Cătălin, „arz-o focul!", raportându-l la modalitatea de exprimare a luceafărului.
- Exprimă-ţi opinia despre rolul diminutivelor (copilaş, obrăjori, binişor) în conturarea portretului pajului.
- Identifică secvenţa în care Cătălina îşi descrie visul nocturn şi aceea în care se priveşte pe sine, cea din realitate. Ce semnificaţie au cele două ipostaze?
- Motivează alegerea comparativului *stepă* în comparaţia „zilele îmi sunt pustii ca nişte stepe".

Grupa a III-a (tabloul al treilea):

- Descrie spaţiul zborului luceafărului.
- Explică semnificaţia structurii „mi-e sete de repaos".
- Ce atitudine are Demiurgul prin argumentele aduse?
- Ce motive specific romantice poţi recunoaşte?
- Cum interpretezi afirmaţia Demiurgului „ei au doar stele cu noroc"?
- Explică semnificaţia numelui Hyperion, folosit în dialogul dintre Demiurg şi luceafăr.
- Indică polii antitezei pe care este construită această parte a poemului.

Scanned with CamScanner

Grupa a IV-a (tabloul al patrulea):

- Ce rol au imaginile: „sara-n asfinţit", „Răsare luna liniştit", „mândri tei"?
- Îndrăgostiţii sunt iniţial „doi tineri", apoi devin „copii cu plete lungi, bălaie". Care consideri că este motivul acestei transformări?
- Precizează sensurile cuvântului „noroc" din această secvenţă.
- Interpretează invocaţia fetei.
- Motivează refuzul luceafărului de a-i deveni fetei de împărat „stea cu noroc".
- Cum explici răspunsul luceafărului: „Ce-ţi pasă ţie, chip de lut / Dac-oi fi eu sau altul"?
- Exprimă-ţi opinia despre atitudinea finală a luceafărului. În ce alte opere eminesciene este abordată tema geniului?

Fiecare elev va da un răspuns oral, pe care liderul îl va scrie pe coala mare de hârtie a grupei sale, sub forma unei scurte idei. Elevii celorlalte grupe intervin cu idei proprii, completând răspunsurile. La finalul orei, pe baza analizei fragmentelor, am realizat şi un comentariu oral, sintetizând ideile tuturor grupelor. Temă pentru acasă a fost un eseu despre particularităţile poemului *Luceafărul* (temă, viziune despre lume, titlu, imaginar poetic, relaţii de opoziţie şi de simetrie, elemente de recurenţă, simbol central, figuri semantice, elemente de prozodie, exprimarea unei opinii).

În ora a treia, după verificarea eseului, am pregătit cinci grupe pentru evaluarea sumativă, de data aceasta, în funcţie de inteligenţa dominantă (H. Gardner, *Teoria inteligenţelor multiple*), adaptând strategia didactică la stilurile individuale ale elevilor. Grupele s-au format în funcţie de preferinţe, aceştia optând pentru cinci tipuri, din cele opt propuse de Gardner. S-au recomandat surse bibliografice şi s-au dat sugestii pentru fiecare grupă. Cele cinci grupe (poeţii – inteligenţa lingvistică; pictorii – inteligenţa spaţial-vizuală; actorii – inteligenţa kinestezico-senzorială; matematicienii – inteligenţa logico-matematică, naturaliştii – inteligenţa practică) au avut următoarele sarcini de lucru:

- Grupa I (*lingviştii* - inteligenţa lingvistică: elevii au vocabular bine dezvoltat, participă la discuţii în grup, scriu cu uşurinţă, citesc din plăcere): Argumentaţi, într-un eseu (două-trei pagini) afirmaţia poetului: „Mi s-a părut că soarta luceafărului din poveste seamănă mult cu soarta geniului pe pământ şi i-am dat acest înţeles alegoric".

  Scrieţi o poezie – acrostih (*Luceafărul*), cu care veţi participa la concursul de creaţie literară.

- Grupa a II-a (*matematicienii* – inteligenţa logico-matematică: folosesc analogia pentru a explica, demonstrează prin scheme, înţeleg relaţiile, cauzalitatea): Puneţi în evidenţă, printr-o schemă logică relaţiile care se pot stabili între cele patru tablouri ale poemului, particularităţile poemului şi particularităţile limbajului. Aveţi în vedere şi trăsăturile romantice.
- Grupa a III-a *(pictorii* – inteligenţa spaţial-vizuală: desenează pentru a explica/demonstra; percep vizual corect): Realizaţi postere sugestive pentru cele patru tablouri ale poemului; panouri Mihai Eminescu;
- Grupa a IV-a (*actorii* – inteligenţa corporal-kinestezică: participă cu plăcere la joc de rol): Dramatizaţi secvenţe din poem;
- Grupa a V-a (*naturaliştii* – fotografiază): Realizaţi albumul foto (de la concursul „Lirica eminesciană").

În ora a patra s-a făcut evaluarea sumativă la sfârşitul capitolului *Romantismul. Mihai Eminescu.* Produsele finale ale elevilor s-au materializat în: eseuri, planşe, postere, panouri,

Scanned with CamScanner

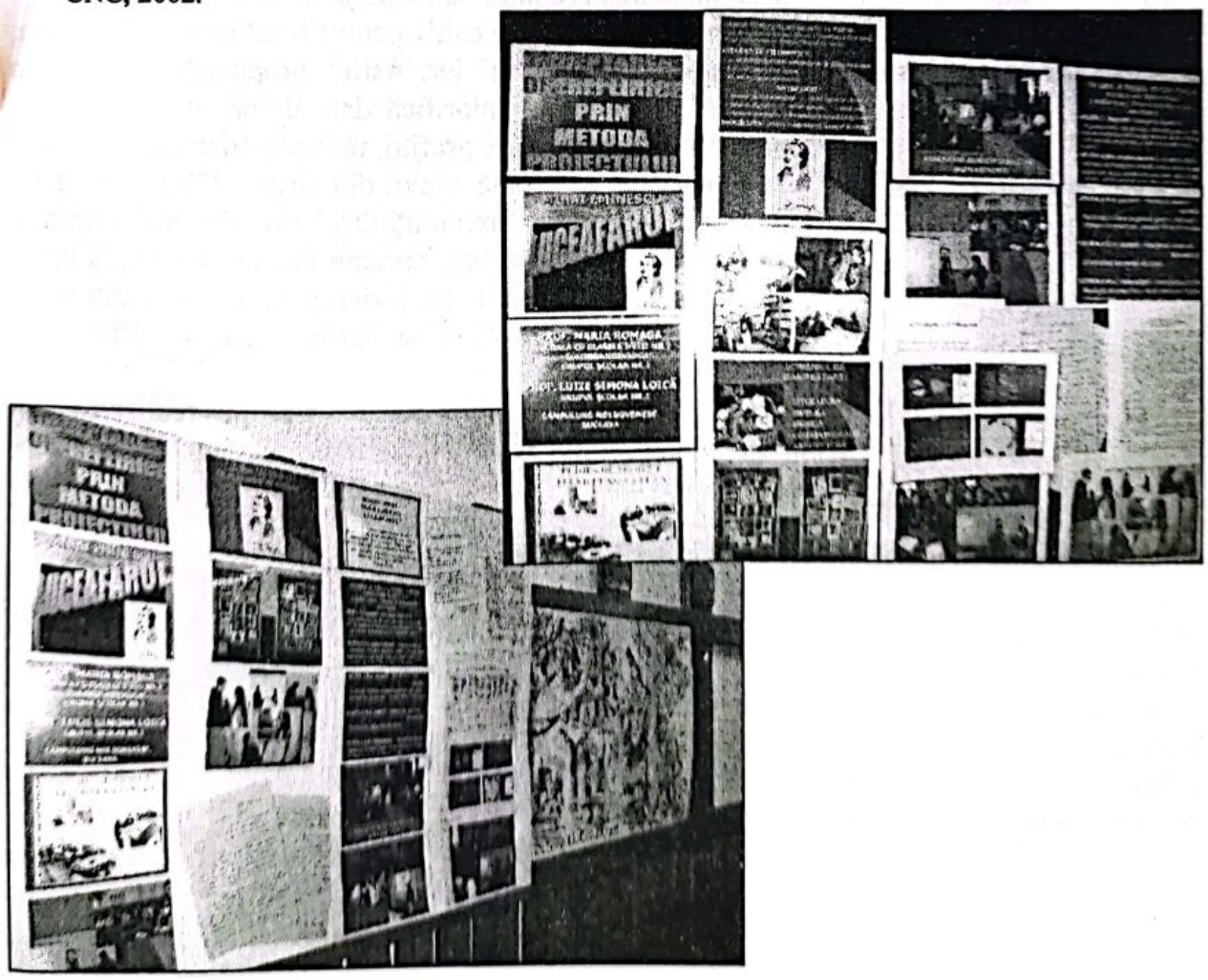
joc de rol, fotografii, proiectare power point, creaţii proprii (acrostihuri). În ceea ce priveşte notarea, rezultatul obţinut de o grupă s-a reflectat în notele fiecărui membru al grupei.

Prin acest demers didactic ne-am propus să folosim diverse modalităţi, astfel încât să atragem elevii în activităţi ce ţin atât de formarea competenţelor cognitive, cât şi afective. Îmbinând metodele/proceddele didactice – învăţarea prin descoperire, problematizarea, discuţii în grup, conversaţia euristică, proiectul, am vrut să valorificăm potenţialul colectiv, dar şi pe cel individual al elevilor, astfel încât aceştia să fie activizaţi pe tot parcursul orelor.

Am constatat că poemul eminescian place elevilor, că au lucrat cu pasiune, că fiecare a avut ceva de spus în manieră proprie, specifică personalităţii şi tipului dominant de inteligenţă.

Bibliografie:

1. G. Călinescu, *Opera lui Mihai Eminescu*, Chişinău, Editura Hyperion, 1993.
2. Goia, Vistian, *Didactica limbii şi literaturii române pentru gimnaziu şi liceu;* Editura Dacia, Cluj-Napoca,, 2002
3. Ionescu Miron, *Radu Ioan, Didactica modernă,* Editura Dacia, Cluj-Napoca, 2001.
4. Pamfil, Alina, *Limba şi literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise*; Editura Paralela 45, Piteşti, 2007
5. *Ghid metodologic – aria curriculară Limbă şi comunicare – liceu,* Editura Aramis, Bucureşti, CNC, 2002.



Scanned with CamScanner

INVITAȚIE LA LECTURĂ

Cornelia Zaharia, Cristina Antonela Hopp
Colegiul Silvic Bucovina, Câmpulung Moldovenesc

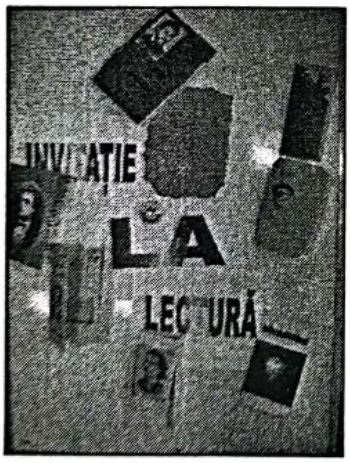
Într-o altfel de abordare decât cea clasică, tradițională, cunoașterea trebuie văzută ca intervenție transformatoare asupra realității. Pentru modelarea profilului personalității elevului, și mai ales a liceanului, trebuie să avem în vedere o cunoaștere care pornește de la individ și se reîntoarce spre acesta. Este important să acordăm o atenție deosebită gândirii critice implicate în procesul inventivității și creativității, capacității elevului de a-și manifesta deschiderea spre lumea înconjurătoare, asocierea diferitelor calități umane ale acestora pentru a menține condițiile performante.

Transpunerea în viață a tot ceea ce cunoaștem are o semnificație cu totul aparte, deoarece elevul dovedește inițiativă și răspundere în dezvoltarea propriilor aptitudini.

Elevul trebuie considerat o sursă de inițiativă și de acțiune, limbajul având un rol important în dezvoltarea unui sistem axat pe asociații între cuvinte, reprezentări, operații mentale.

Toate schimburile comunicative sunt purtătoare de stări afective, ceea ce duce la modelarea personalității, la formarea și cristalizarea grupului, la evoluția învățării.

La vârsta adolescenței elevul are o atitudine uneori ostilă pentru actul lecturii. De aceea, ar trebui facilitat accesul prin adaptarea la „realitatea" lor. Astfel, propunem un poster, o *Invitație la lectură* care valorifică date despre opera autorilor canonici, pliante publicitare, grafitti, realizate în urma lecturii.



În primele zile de școală, elevii din clasa a IX-a și-au arătat interesul față de ceea ce înseamnă disciplina limba și literatura română, plăcere pentru lectură, atracție față de o anumită operă literară sau față de un autor. Majoritatea au optat pentru marii scriitori români, cei pe care i-au studiat în clasele V – VIII sau în urma lecturii particulare.

Pornind de la atitudinea elevilor, li s-a propus realizarea unui pliant publicitar pentru scriitorul preferat. Sarcina acestora consta în a-și convinge colegii și profesorul să citească operele reprezentative ale autorului respectiv.

După realizarea materialelor, acestea au circulat în toată clasa, fiecare elev a apreciat modul de prezentare al fiecărui pliant, iar în final, au fost alese cele mai convingătoare.

Pentru a invita și colegii din celelalte clase la lectură elevii au propus realizarea unui poster care a fost afișat pe holul colegiului, un mod de prezentare considerat de către ei atractiv.

Scanned with CamScanner

POSTFAȚĂ
FORME ALE CANONULUI ȘCOLAR: ALEGERI POSIBILE
Limite. Dispute. Dinamică. Mize. Impact

Cea de-a zecea ediție a Simpozionului s-a încheiat cu o dezbatere la care au participat profesori din învățământul gimnazial și liceal, membri ai comisiei naționale pentru curriculum, autori de programe și manuale, critici literari și specialiști din universități. Reproducem fragmente din înregistrarea discuțiilor.

Canon estetic / canon școlar

Claudiu Turcuș: Mă adresez domnului profesor Martin, apropo de comunicarea de dimineața: distingeați între un canon estetic și un canon școlar. Pe primul l-ați conturat mai degrabă ca pe o variantă elitistă, autonomă în raport cu formarea unor valori morale sau sociale pe care le-ar viza canonul școlar. În ce măsură considerați că întrepătrunderea celor două este benefică pentru canonul școlar sau, să fiu mai clar, în ce măsură considerați că un canon estetic poate să invadeze canonul școlar? Care sunt limitele acestei invazii? Care sunt beneficiile? Nu se denaturează specificul celor două așa cum l-ați circumscris deja printr-o asemenea întrepătrundere a lor.

Mircea Martin: E o întrebare interesantă și destul de greu de elucidat într-o intervenție orală și improvizată. Pe de o parte, eu aș fi destul de reticent în ce privește această transgresiune, pe de altă parte, însă ați avea imediat un contraargument în faptul că în manualul pe care l-am coordonat am introdus alături de Ion Creangă pe Ovidiu Verdeș cu *Muzici și faze*. Nu regret „faza" și „muzica" de după. De ce am fost de acord, pentru că nu pot să mă laud că a fost inițiativa mea? Am fost de acord pentru că mi s-a părut că, într-un climat, care pe atunci mi se părea să fie al reformei, al dorinței de schimbare, am vrut să dăm un semn care să vină chiar de la autorii de manuale că schimbarea e posibilă. Deci am vrut să provocăm cumva această schimbare, să o împingem poate chiar mai departe decât voia legiuitorul. Am fost de acord pentru că introducerea acestui tip de ofertă se făcea în clasa a IX-a într-un manual care nu era unul care propunea opere canonice. Lucrul nu a fost remarcat de toți cei care au reacționat cu multă violență. În clasa a IX-a se propuneau tipuri de lectură. Era un mod de a stimula lectura unei noi generații de cititori, formați în cu totul alte condiții decât am fost noi. Un astfel de roman scris de un om tânăr despre o perioadă a lui încă și mai tânără, un roman despre adolescenți și pentru adolescenți ar fi fost de natură să îndeplinească acest rol. Prin urmare asta este explicația, dacă mai era nevoie de ea. De ce spuneam că sunt destul de rezervat în privința unei întrepătrunderi necontrolate sau nelimitate între canonul critic și canonul școlar? Pentru că rămân la părerea că totuși canonul școlar, adresându-se unor persoane în formare, trebuie să-și păstreze un caracter exemplar. Trebuie să propună modele, modele de toate felurile și, în primul rând, modele de viață. Literatura, mai ales literatura modernă, și, mai mult, literatura contemporană își permite – aș zice – chiar prin natura ei, mai degrabă abateri de la modele. Și asta-i dă interesul. Îi dă farmecul. Aici intrăm într-o discuție mai largă. E bine să începem prin a ne abate de la un model, fie

Scanned with CamScanner

el prost, sau trebuie mai întâi să ne apropiem de el ca să avem de la ce să ne îndepărtăm? Cred că este alegerea noastră ca profesori. Cred că trebuie să propunem un model sau modele etice, modele civice, iar după aceea, evident, vom putea să propunem, să zicem, modele de tip Salinger. La fel un model de tip Verdeș.

Canon școlar și programă

Luminița Medeșan: I-aș adresa dl. prof. Cornea următoarea întrebare: Ce părere aveți de curricula școlară, de faptul că ea este din nou divizată? În clasa a IX-a se studiază literatura tematic, în clasa a X-a se studiază literatura tipologic, pe genuri și specii, se studiază lectura prozei, lectura poeziei, lectura dramaturgiei și, cu puțin noroc, lectura criticii iar din clasa a XI-a revenim la un studiu cronologic. Ultimele clase de liceu fiind în mod paradoxal cel mai puțin canonice în sensul nucleului dur al celor 17, pentru că începem cu formarea limbii ș.a.m.d.

Paul Cornea: Având privilegiul de a fi decan de vârstă, după cum ați avut bunăvoința să mă proclamați azi dimineață, am cunoscut o școală în care din clasa a V-a de liceu, respectiv a IX-a de astăzi, se începea istoria literaturii române și se făcea un parcurs istoric din clasa a V-a până în clasa a VIII-a. Toată nenorocirea era că în clasa a V-a se începea cu literatura religioasă, literatura pe care o numim literatură pentru că nu avem un termen mai bun și pentru că în conceptul nou literatură este ceea ce noi hotărâm că este literatură. Deci și predosloviile, liturghiile, oratoria bisericească etc. La urma urmelor chiar și un adept al funcției estetice a literaturii precum Manolescu și-a permis să pună drept subtitlu al volumului său: *Cinci secole de literatură*, ceea ce eu am găsit că este un efect de marketing cam vulgar. Nu trebuia să accepte așa ceva tocmai el care susține cu atâta patos vocația estetică a literaturii. Sigur, într-un concept mai larg al esteticului. Deci așa era atunci. Era un sistem nu foarte fericit, dar era un sistem care avea în orice caz o logică. Sistemul actual nu e prea logic, dar să nu mă întrebați care sistem ar fi mai bun pentru că nu știu să vă spun. Fiindcă noi vrem să avem școală de zece clase și atunci este normal că trebuie să le dai copiilor până în clasa a X-a o privire generală. Întrebarea este dacă acești copii de clasa a X-a, dintre care unii nu vor mai merge pe drumul liceului cu clasele XI-XII, ci se vor duce spre un învățământ profesional, dacă chiar e bine să cunoască literatura până la capăt, dacă n-ar fi mai inteligent ca acestor elevi să le dăm niște cunoștințe generale de literatură română în clasa a IX-a și a X-a care să pună un accent mai mare pe contemporaneitate, să se meargă, de pildă, tot pe linia semitematică. Da, dar atunci ce ne facem cu clasa a XI-a și a XII-a? Nu știu să vă spun. Nu m-am gândit suficient. Am avut fericirea să nu fi pus într-o comisie de programe. Dacă m-ar fi pus, probabil m-aș fi gândit și bănui că aș fi găsit o soluție mai bună, cu ajutorul colegilor mei, desigur. Dar ce am văzut în practică și ce constat acum nu e bine. În doi ani de zile vrem să cuprindem un parcurs istoric al literaturii ceea ce este foarte greu. Și o facem într-un mod foarte superficial. Este exact cum procedăm cu învățământul Bologna în învățământul superior unde vrem în trei ani de zile să-i facem pe studenți dublu specializați. Ceea ce în anumite situații duce la improvizații enorme. Experiența a arată că învățământul Bologna e un sistem care uniformizează învățământul superior la nivelul masei, ceea ce este foarte grav pentru că pierdem elita și, în același timp, nu reușim să educăm suficient masele.

Scanned with CamScanner

Florentina Sâmihăian: Pentru că atunci când vine vorba despre programe, toți ochii se ațintesc spre mine, vreau să vă spun că felul cum Luminița Medeșan a pus întrebarea a indus răspunsul, și anume a pornit de la ideea că, așa cum sunt acuma, programele sunt divizate, or vreau să explic ceea ce am gândit noi atunci când am încercat să facem acest proiect pentru programele actuale. Am gândit în primul rând faptul că a studia literatura din mai multe perspective poate să fie benefic pentru elev. Nu am vrut să facem o prioritate din nicio perspectivă, de aceea le-am alternat. Am mers pe criteriul tematic, pe criteriul structural, pe criteriul istoric combinat cu cel estetic în ultimii doi ani de liceu . Sigur, poate să nu fie o programă perfectă, sunt de acord cu lucrul acesta. Însă am vrut să vă explic care au fost intențiile și eu cred că au fost niște intenții care au rațiuni didactice și rațiuni formative suficient de solide. În ceea ce privește felul în care se studiază literatura în clasele XI-XII sunt convinsă că această abordare este foarte dificilă. A fost o provocare într-adevăr. N-am intenționat să facem o alergare prin istoria literaturii române, am încercat să selectăm elementele mai importante, am încercat mai degrabă să cuprindem fenomenul literar, cauzalitățile care au dus la anumite schimbări de paradigmă. În niciun caz n-am încercat să cuprindem totul. Era și imposibil de altfel. Ceea ce cred că aduc nou programele pentru clasele a XI-a și a XII-a sunt cele două metode propuse: studiul de caz și dezbaterea care implică în alt fel elevii. Asta nu înseamnă că profesorul nu le oferă elevilor niște jaloane privind fenomenele care le discută. De pildă, la dezbaterea *România între Occident și Orient,* firește, profesorul este cel care trebuie să deschidă calea către cercetarea pe care o vor face apoi elevii. Însă e obligatoriu ca și ei să fie implicați și să încerce să se documenteze singuri ca să poată să-și exprime un punct de vedere care să vină din felul în care se situează ei în prezent față de tema respectivă: deci nu dinspre trecut spre prezent, ci invers, dinspre prezent spre ceea ce s-a întâmplat în cultura română. Cred că discuțiile de aici ne pot ajuta să găsim soluții mai bune, dar ideea de a deschide mai multe perspective asupra abordării literaturii în școală mi se pare că e una importantă și nu aș renunța la ea atât de ușor.

George Ardeleanu: Două chestiuni aș vrea să discut și eu. Una: să răspund la o întrebare care i s-a pus și dl. Paul Cornea. Într-adevăr noul set de programe este mult mai conservator decât primul set care a început în 1999, dar acest conservatorism este provocat de noul sistem de învățământ cu divizarea în cele două cicluri. Să ne amintim: în primul set, în clasa a IX-a se studia literatura tematic, în clasa a X-a se studia evoluția prozei, într-a XI-a – evoluția poeziei și a dramaturgiei și într-a XII-a era o chestiune sintetică. Despărțindu-se învățământul liceal în două cicluri, evident am fost puși în situația de a crea două coerențe. Înainte am avut o coerență pe patru ani, acum a trebuit să structurăm cei patru ani în două coerențe de câte doi ani. Nu mai puteam să mergem ca în 1999 pentru că elevii care terminau cu zece clase s-ar fi ales numai cu evoluția prozei. Așa s-a ajuns la situația de față. Pe de altă parte, trebuie să știți că aceste programe nu sunt făcute doar de grupuri de lucru. Tot ce făcea grupul de lucru era supus unei comisii naționale și, de multe ori, comisia națională elimina, ne punea un bemol destul de radical intențiilor noastre avangardiste. Așa se explică situația dată.

Alina Pamfil: Aș avea trei intervenții foarte scurte. O dată în legătură ci „bemolii" pe care comisia națională de curriculum în care la un moment dat eram vicepreședintă: programele actuale s-au construit într-un moment în care ni s-a promis refacerea integrală a programei. Asta ar fi presupus ciclurile: 0-6; 7-10 și 11-12, mă refer la clase. Refacerea probabil că ar fi permis ca criteriul tematic să fie basculat în zona gimnaziului, unde, după

Scanned with CamScanner

părerea mea, își are locul și l-a avut de-a lungul istoriei acestei discipline, abordarea generică și cronologică urmând să fie gestionată în clasele mari. Dintr-odată lucrurile erau mai ordonate. Nu s-a întâmplat așa. Suntem în așteptare, nu ne-am pierdut speranța și probabil la un moment dat se va petrece o regândire a programelor. De aceea discuțiile cu profesorii sunt foarte importante. În același timp, discuțiile cu marile personalități ale criticii literare românești sunt de asemenea importante. Mi-aduc aminte de prezența lui Mihail Dragomirescu în toată istoria programelor, de disputa între Cartojan și Nedioglu atunci când s-a făcut canonul din manualele lui Nedioglu. Prezența dl. Martin ca autor de manuale, a dl. Manolescu, a dl. Simion nu poate să facă decât bine unei dezbateri în care oameni care au gândit coerent asupra valorilor literaturii române intervin și în zona aceasta importantă. Școala în orice caz legitimează până la un punct construcția aceasta a specialiștilor. Deci este foarte important ca vocile puternice și coerente ale culturii române să se implice în construcție programelor. Până la un punct asta s-a și întâmplat. În legătură cu o altă problemă discutată și pe care dl. prof. Martin o sugera, pornind de la model spre antimodel sau noul model pe cale de a se construi sau invers, eu mereu am în minte un dialog al lui G. Bateson din *Metalog* în care îi explica fetițe lui că pe lumea aceasta e mai multă dezordine decât ordine și că lucrurile tind continuu să intre în dezordine. De aceea a circumscrie zona în care lucrurile sunt în ordine este un punct fundamental, inclusiv în construcția ideii de dezordine sau de noi ordini. Așa că la început întâlnirea copiilor trebuie să se facă cu modele. Modul sau locul însă în care se gestionează întâlnirile cu modelele este în programe foarte permisiv și aici vine responsabilitatea profesorului. Pentru că el îl are pe Călinescu ca autor canonic, ca să revin la *Cartea nunții*, știe că poate provoca patru întâlniri din clasa a IX-a până în clasa a XII-a. Și atunci poate să gândească în ce mod se vor petrece întâlnirile acestea într-o variantă coerentă. Eu cred că bunii profesori gândesc momentele întâlnirii cu canonicii. În șirul acestor întâlniri, întâlnirea cu modelul, cu opera exemplară a autorului este un moment crucial. Când se petrece, cum e valorizată – se intră prietenos prin *Cartea nunții* pentru a se ajunge la *Enigma...* sau nu se intră așa de prietenos și începe direct cu *Istoria literaturii...*, asta este, de fapt, o problemă de strategie și, până la urmă, este foarte frumos că dumneavoastră aveți posibilitatea să o gândiți.

Texte canonice și autori de manuale

George Ardeleanu: În altă ordine de idei aș vrea să atrag atenția asupra următorului aspect: importanți critici literari ai epocii actuale, constructori de canon, și mă gândesc la Nicolae Manolescu, Mircea Martin, Eugen Negrici, Eugen Simion par să fi părăsit pentru moment critica literară și să fi devenit coordonatori de manuale alternative. Acești constructori de canon coordonează niște manuale care provoacă scandal. Cum se explică acest fapt? Faptul se explică prin defazajul dintre canonul critic, estetic și canonul didactic care este mult mai reacționar. Și atunci preocuparea noastră a fost să eliminăm acest defazaj. Și evident pentru mine rămâne o mare nedumerire reticența colegilor noștri nu numai în fața generației 80 și a generațiilor următoare, ci și în fața textelor clasice omologate demult de critica literară dar care nu sunt omologate și de canonul didactic. Iată: există în continuare o reticență față de postumele eminesciene, deși au fost omologate de monografia lui Călinescu și mai ales de cartea lui Negoițescu din 68. În școală există această reticență, deși manu-

Scanned with CamScanner

alul Humanitas pentru clasa a IX-a propune *Vorbește încet* și noi propunem la Sigma *Stau în cerdacul tău. Craii de curtea veche* de Mateiu Caragiale într-un top al revistei „Observator cultural" la care au participat 100 și ceva de specialiști a ieșit pe locul întâi. Cu toate acestea în spațiul didactic există o mare reticență față de acest roman. Manualele care îl propun nu sunt acceptate de profesori sau nu sunt recomandate tocmai pentru că apare un astfel de text. Chiar dacă se acceptă un asemenea manual, un asemenea text nu este studiat. La fel se întâmplă și cu Blecher care a intrat în același top pe locul șapte. Așa că eu cred că există o concurență nu numai între canonul critic și canonul didactic, ci și o concurență între canonul critic și ce aș numi un canon al comodității.

Carmen Rădulescu: De fiecare dată autorii de manuale sunt întrebați: cine vă împiedecă să schimbați acele opere mereu și mereu introduse în manuale. Și experiențe s-au făcut. Vă reamintesc că în prima serie de manuale alternative, cred că în manualul editurii Sigma, nuvela nu era ilustrată prin *Moara cu noroc*, ci prin *Pădureanca*. Iată o tentativă de a introduce o altă operă de referință a lui Slavici. Care este limita? Cât este dispus profesorul să accepte o asemenea mutație sau o asemenea schimbare? Al doilea exemplu: noi în manualul pentru clasa a IX-a Editurii Humanitas am introdus *Cartea nunții*, primul roman al lui Călinescu. E drept într-o perspectivă tematică, într-o abordare mult mai laxă. Ar fi și un asemenea lucru de discutat: care sunt limitele cu care putem opera în interiorul canonului. Cred că ar mai fi de adăugat că orice luare de poziție a noastră ar trebui să țină cont de evaluare. Dacă evaluarea ne impune anumite limite, orice discuție a noastră aici cade în gol.

Clasici și contemporani

Claudiu Turcuș: Mă adresez doamnei prof. Alina Pamfil de data aceasta. Vedeți întâlnirea cu canonul ca un fel de punct important în biografia elevului și a profesorului, o vedeți în alternanță cu studierea unor tematici sau autori extracanonici, o întâlnire nu cu antimodelele, eventual cu modele paralele. Vorbiți despre niște întâlniri cu canonicii, deci ei ne așteaptă la colț de fiecare dată și ne arată calea. Dar până să ajungem la ei, umblăm prin niște „locuri rele".

Alina Pamfil: Nu sunt neapărat rele, unele sunt foarte bune și didactic sunt foarte bune. Eu pot să-l împrietenesc pe elev cu literatura prin Slavici. Pot să-l împrietenesc cu literatura și prin contemporani. Dar este important să aleg din contemporani acele texte care le pot spune și estetic și ca nivel de problematică lucruri semnificative. Însă eu nu pot să reduc locul literaturii în școală la întâlniri seducătoare cu contemporanii pentru că disciplina, limba și literatura română, își propune mult mai mult. Da, întâlnirea cu canonicii este un moment de întâlnire cu modelele.

Claudiu Turcuș: Este foarte interesant, numai că în ceea ce spuneți sunt două aspecte: discuția cu seducția și discuția despre seducție în ceea ce ne privește pe noi aici, vizavi de modelele noastre. Să nu uităm că pe noi și modelele ne seduc, variantă care nu mai era valabilă la nivel de liceu. Acolo îi putem seduce cu contemporanii, dar cum să le mai oferim ca model pe Slavici?

Alina Pamfil: Canonicul te modelează, nu te seduce. Este o diferență. Sigur, în situația în care modelul, dincolo de faptul că te modelează te și seduce, este altceva. Dar modelele nu cred că au rostul de a te seduce. Dintre clasici unii au potențial mai mare de seducție sau

Scanned with CamScanner

eu, ca profesor, am preferințe pentru unii dintre ei. Dar nu ne permitem să ducem preferințele noastre la clasă și să înlocuim ceea ce se consideră ca traseu formativ esențial.

Claudiu Turcuș: Sigur că este adevărat, dar putem intra în literatură prin Cărtărescu și să-l descoperim pe Slavici ca model? Mă refer la elevi.

Alina Pamfil: Îl putem vedea pe Slavici ca model al epocii lui, în contextul epocii, prin ceea ce a reprezentat pentru cei care urmează. El nu este un punct suspendat.

Model etic, model estetic

Mihaela Ursa: Aș simți nevoia de o lămurire suplimentară. Dl prof. Mircea Martin vorbea despre model existențial și, la un moment dat, a spus model etic. Pe când doamna Pamfil vorbește, am senzația, despre modelul estetic, să zicem, cultural. Și atunci eu aș ține foarte mult să mă lămuriți și asupra funcționalității pe care o acordați modelului etic. Pun problema de pe o poziție complet lipsită de ipocrizie, eu nepredând nicio oră în învățământul preuniversitar și fiind mai degrabă interesată de pe poziția mamei care are copii în gimnaziu. Și, după aceea, ar fi poate interesant să vedem și cum le decelăm pe cele două, pentru că sunt două paliere distincte. Pledați pentru tipul de text în care personajele sunt modele etice?

Mircea Martin: Am folosit cuvântul modele existențiale și rămân la ele. Într-adevăr eticul este o componentă a existențialului. Și ca să fie lucrurile mai clare, eu de exemplu aș fi rezervat în a propune în școală *Craii de curte veche*. Sigur, poți să explici, dar dificultatea e următoarea: se creează un contrast între puterea de seducție a acestui text, cel puțin pentru elevii dotați care au un simț estetic, și, pe de altă parte, efectele pe care le au în ordine etică și în ordine existențială mai largă. De altfel aici apare un conflict pe care îl întâlnim în viața de toate zilele. Și atunci ca profesori, ca institutori în sensul larg al termenului, trebuie să fim atenți și mai bine să evităm decât să producem astfel de conflicte între valoarea estetică și gustul estetic și valoarea etică și nevoia de model.

Paul Cornea: În completare am impresia că trebuie să ținem cont de vârsta elevilor. Adică ceea ce se poate face cu niște copii până în preadolescență nu mai pot să fac cu copiii de la 16 ani. Eu am citit *Cuore* în clasele primare și îmi aduc aminte de lectura asta ca de o lectură fascinantă. Tot atunci am citit Selma Lagerlöf și era o lectură fascinantă. Am citit Jules Verne cu o pasiune nebună. Cred că Harry Potter este un fel de succedaneu al acestor cărți pentru o anumită categorie de vârstă. Dar, de la o anumită vârstă încolo, putem fi mai intransigenți și să nu creștem copiii într-o etuvă. Lumea din jur e cum e, copiii știu de toate și nu trebuie să avem o pudibonderie în educarea lor. Copiilor de 17-18 ani ne putem adresa în mod real și Matei Caragiale le poate fi pus la îndemână elevilor de liceu.

Ajung să cred după cele discutate aici că soluția e tot aia veche: în gimnaziu să avem literatura făcută tematic și intenția să fie aceea de a-i acomoda cu lectura iar din liceu să facem un parcurs al istoriei literaturii române care să-i ridice treptat în așa fel să nu-i scurtăm pe marii clasici atunci când îi facem, să ne proporționăm timpul, să ținem cont de valori și firește să nu ocolim modelul etic atunci când el este necesar. Are dreptate Mircea Martin, dar are dreptate după mine până la clasa a VIII-a. De la clasa a IX-a trebuie să intrăm în modele estetice și să nu ne mai temem că elevii vor înțelege greșit.

Înregistrarea dezbaterii din 13 decembrie, 2009

Scanned with CamScanner

SIMPOZIONUL NAȚIONAL DE DIDACTICA LIMBII ȘI LITERATURII ROMÂNE
Ediția a X-a
Cluj, 11-13 decembrie 2009

CANONUL LITERAR ȘCOLAR

Diana Achim, Andreia-Nicoleta Maxim, Adela Militar
O călătorie în jurul... canonului
Atelier
Conceptul de canon/canonic poate fi asociat în literatură atât autorului, cât și textului sau personajului. Deși canonul este un model, el nu este fixat pentru totdeauna, ci este raportat la contextul economic, social și politic; se pune însă problema importanței esteticului în stabilirea unui model.
Parodia, reinterpretarea, ecranizarea, spectacolul care au ca reper un autor/text/personaj pot întări sau destabiliza un canon. Prin urmare, care este rolul fanficțiunii în consolidarea canon-ficțiunii?
Prin atelierul nostru propunem un demers didactic care să reliefeze modul în care pot fi valorizate aceste probleme.

George Ardeleanu
Canon didactic/canon critic : un război inevitabil
Conferință
Conferința își propune să examineze resorturile unui veritabil „scandal": scandalul provocat de apariția în 1999 a noilor programe de literatură și a noilor manuale alternative. Bazat atât pe experiența autorului (coautor el însuși al acestor programe și al manualelor alternative publicate la editura Sigma), cât și pe un substanțial dosar de presă, textul de față analizează trei „focare" ale scandalului cu pricina: focarul „identitar", focarul „etic" și focarul „canonic" (în primul rând, cazul Generației 80). Nu în ultimul rând, se examinează interferențele dintre aceste focare ale unui război inevitabil, traumatic (prin așa-zisele dislocări ale canonului didactic anterior), interminabil, care transgreseaza spațiul firesc al școlii și inundă spațiile mediatice și – last but not least – cele două camere ale Parlamentului României...

Diana Băban, Gabriela Medan, Elena Munteanu
Textul literar în oglinda timpului. De la „leagănul poveștilor" la „leagănul civilizații moderne"
Comunicare. Grupuri de discuții
Lucrarea își propune să prezinte un experiment desfășurat în cadrul cercului de lectură. Au fost vizate următoarele aspecte: identificarea elementelor ce surprind tradițiile sau aspectele moderne în texte-suport, argumentarea selecțiilor realizate și generarea unui text în care cele două tipuri de elemente să fie îmbinate.

Maria Badiu
Postmodernismul și canonul școlar – constrângere sau model literar?
Comunicare. Grupuri de discuții
Ideea lucrării pornește de la modul diferit de receptare didactică a textului postmodern – suntem constrânși să prezentăm la clasă texte și paradigme postmoderne, fără să credem în ele sau chiar înțelegem și binecuvântăm o astfel de literatură care ne-a scos din estetismul fără margini al canonului modernist și ne-a introdus în actual și în text, totodată prin locul privilegiat pe care îl căpătăm ca lec-

Scanned with CamScanner

tori?
Lucrarea se va clădi pe următoarea dezvoltare structurală: demonstrarea arhetipului canonic postmodern, necesitatea valorilor actuale de a fi canonizate; „presiunea" prezentului în textul postmodern şi recuperarea trecutului prin intertextualitate, parodie şi ironie; redefinirea modelului didactic actual prin perceperea corectă a textului postmodern.

Mariana Florina Bătrân
Canonul literar în învăţământul din perioada comunistă
Comunicare. Grzpuri de discuţii
Consider că în dezbaterile privind canonul literar din prezent ar fi binevenită şi o abordare diacronică a temei. Chiar dacă este dureros, ceea ce a pătimit cultura română în această lungă perioadă, consider că nu trebuie uitat.
Datorită acestei opţiuni voi prezenta istoricul acestei teme în perioada comunistă pentru a vedea schimbările de canon care s-au petrecut atât în timpul sistemului totalitar, cât şi în democraţia care a urmat. Aspectele teoretice vor fi ilustrate prin analiza unor manuale editate înainte de 1989.

Nicolae Berindeiu
Canoane şi nu prea...
Atelier
ATENŢIE!!! CLUB „MIERCUREA LECTURII"
Vă oferă:
O gamă variată de valori şi antivalori, eroi şi antieroi, eroine şi antieroine, munţi şi tunele, fluturi şi spitale, dragoste şi moarte...
De fapt, lista e asta: Thomas Mann, *Muntele vrăjit,* John Fowles, *Colecţionarul,* Ernesto Sabato, *Tunelul,* William Shakespeare – *Furtuna* şi *Othello.*
Toate sunt un posibil coşmar (canonic?), rămâne să şi dovedim.
Am înfiinţat clubul nostru de lectură întru legitimarea subiectivităţii canonice.
Bateţi-vă cu ideile cavalerilor noştri de lectură!
Vă aşteptăm cu drag

Luminiţa Bicăzan, Ioana Angela Mureşan, Silvana
Graniţele canonului. Literatura pentru gimnaziu
Atelier
Acest atelier îşi propune să aducă în discuţie canonul şcolar şi relaţia sa cu literatura pentru copii. Activităţile interactive încearcă să ridice întrebări şi –de ce nu? –, să afle răspunsuri privitoare la existenţa unei literaturi pentru copii în afara canonului, la posibilitatea lărgirii canonului, precum şi la legitimitatea canonului actual, toate acestea printr-o abordare nouă a unor texte vechi, dar şi prin descoperirea unor texte inedite. Propunerea îşi găseşte motivaţia în atitudinea preponderent negativă a copiilor şi a tinerilor faţă de lectură, dar şi în nevoia pe care o resimţim, ca profesori de limbă şi literatură română, de a schimba această tendinţă.

Ana Boariu
Mutaţia canonului sau în întâmpinarea barbarilor
Comunicare. Grupuri de discuţii
Lucrarea încearcă să ofere o abordare echidistantă a problematicii canonului în mentalul profesorului de astăzi, urmărind câteva ipostaze atitudinale ale acestuia:

- Inerţia/conservatorismul (susţinerea necondiţionată a vechiului canon în virtutea unor valori identitare/ideologice/culturale asumate);
- Îndoiala (dubiul asupra necesităţii, a eficacităţii şi a sensului vechiului, dar şi a noului canon);

Scanned with CamScanner

- Rezistența (încercarea de a se opune noului);
- Toleranța dual㠖 compromisul (acceptarea noului alături de vechiul canon);
- Renunțarea/înlocuirea nevoluntară a vechiului canon cu cel nou;
- Acceptarea – înlocuirea voluntară a vechiului canon, în virtutea unei noi ideologii, a unor noi valori;
- Susținerea necondiționată a noului canon.

Am pornit de la afirmația lui Daniel Pennac (în alt context, dar valabilă și aici): „În fond, ne metamorfozăm. Dar nu ne schimbăm chiar atât de mult. Lucrăm folosindu-ne de ceea ce suntem" și de la cartea lui Alessandro Baricco, *Barbarii. Eseu despre mutație*, apărută în 2009 la Editura Humanitas, în traducerea lui Dragoș Cojocaru.

Maria Bote
Factori care influențează modificarea canonului
Comunicare. Grupuri de discuții
Lucrarea își propune o tratare sintetică a factorilor majori care produc această schimbare a canonului în diferite epoci culturale, ilustrând, pentru fiecare categorie de factori, cu exemple din dinamicile canonului românesc. Acești factori tratați pe larg în lucrare sunt structurați astfel: 1. Factorul temporalității, a contextului literar; 2. Criticii influenți ai unei epoci; 3. Codul moral/estetic al unei epoci; 4. Schimbarea de paradigmă culturală; 5. Schimbarea de ierarhii și de preferințe critice; 6. Schimbarea orizontului de așteptare al receptorilor; 7. Conflictul dintre generații de scriitori; 8. Permanenta revizuire a teoriei antropologice, a perspectivei asupra omului, umanismului; 9. Sistemul politic al unei epoci răsfrânt și asupra culturii; 10. Dinamica creativității umane manifestată în modificarea limbajelor de scriitură, a codului literar.

Maria Brânduşan
Canonul cititorului: literatura de divertisment și romanul polițist
Postere
În virtutea celor afirmate de H. Bloom în *Canonul Occidental* (cel care citește are dreptul să aleagă), am aplicat elevilor din clasa a IX-a un chestionar privitor la lectură, răspunsurile lor reliefând interesul pentru literatura de aventuri, SF și polițistă.
Unitatea *Confruntări etice și civice* din clasa a IX-a poate include și romanul polițist care prezintă trăsături specifice, începând cu coperta, colecția și continuând cu structura tipică.
Mi-am propus ilustrarea acestei structuri cu ajutorul romanului *Amândoi* de Liviu Rebreanu. Studiul romanului polițist se poate realiza și în legătură cu filmul polițist. Absența unor creații valoroase ale genului în literatura română poate fi suplinită cu creații din literatura universală (ex. A. Christie), așa cum s-a făcut și în cazul altor specii literare.

Ramona Constanța Burcă
Eroi de poveste
Postere
Proiectul nostru s-a desfășurat pe parcursul a 40 de zile, cu elevii unei clase a VI-a și a avut ca scop valorificarea unor noțiuni teoretice (moduri de expunere, portret literar, tipuri de narator, planuri narative) în cadrul unui exercițiu de stimulare a creativității.

Marilena Buzatu, Ioana Angela Mureşan, Florentina Răcătăianu
Fascinația teatrului. Bufonul și Călăul
Atelier
Atelierul interoghează categoriile canonice: gen dramatic, postmodernism, intertextualitate, tragic – comic și propune spre investigare un autor necanonic, Matei Vișniec, al cărui discurs dramatic e im-

Scanned with CamScanner

plicat în ample contextualităţi. Terenul pe care îşi edifică piesele e al teatrului absurd. Intertextualitatea deschide multiple şi ofertante terminale de lectură, Vişniec făcând trimiteri la E. Hemingway, V. Maiakovski, Cesare Pavese, Yasunari Kawabata, Serghei Esenin, Paul Celan. Atelierul problematizează analogii ca cea dintre logica textului vs. logica vieţii , literatura ca ontologie secundă, presiunea modelelor în literatură, paradoxismul – un posibil curent literar, catharsisul postmodern.

Corina Daniela Certan
Limite în relaţia canon critic (academic)/canon curricular/canon literar „dorit"
Comunicare. Grupuri de discuţii
În linii mari, lucrarea va avea ca obiectiv analiza plusurilor şi a minusurilor în corelarea canonului literar impus de programa de limba şi literatura română – liceu – (la rândul lui orientat de canonul critic) şi canonul „dorit". Totodată va puncta aspectele pozitive ale actualului canon literar, fără a neglija însă enunţarea unor recomandări, având în vedere că ne-am oprit la generaţia 60.
Voi lansa în încheiere câteva întrebări deschise, ca de exemplu: De ce noi, profesorii, alegem să propunem aceleaşi texte? Scriitori canonici nu au publicat doar *Iona* şi *Moromeţii*; doar *Testament* şi *Plumb*, doar *Moara cu noroc* etc. De ce ne mirăm că elevii copiază analizele literare de pe internet? Cât de interesantă ar fi o dezbatere între critici, profesori, elevi şi cei ce impun canonul şcolar?

Cristina Chiprian
Canonul liric în zece ipostaze
Atelier
Propunătoarea a identificat zece criterii prin care se poate aprecia caracterul canonic al unui text poetic: 1. Demnitatea şi corectitudinea expresiei; 2. Accesibilitatea mesajului; 3. Sugestia educativă a imaginarului; 4. Semnificaţia culturală (semn, mit, simbol); 5. Expresivitatea stilistică; 6. Relevanţă pentru contextul literar al operei; 7. Relevanţă pentru contextul operei autorului; 8. Relevanţă pentru contextul literaturii naţionale; 9. Relevanţă pentru utilizarea limbajului poetic; 10. Algoritmul abordării didactice
Aceste criterii trebuie avute în vedere, din perspectiva tradiţiei critice şi didactice, precum şi din perspectiva pedagogiei/psihologiei tradiţionale şi moderne. Primele trei criterii fixează textul pe o scară a adecvării la exigenţele studiului în ciclul primar şi gimnaziu, dar nu pot fi abandonate la liceu. Criteriile 4 şi 5 vizează cunoştinţele de cultură generală şi competenţele de a recepta un text cu semnificaţie multiplă. Criteriile 6, 7 şi 8 fixează textul într-un context literar canonic, inclus ca atare între exigenţele examenelor naţionale: textul marchează o paradigmă culturală/spirituală. Ultimele două criterii vizează utilizarea textului ca suport pentru studiul genului sau pentru crearea unei atmosfere specifice, caracteristică demersului didactic personalizat.
Aceste criterii se vor aplica unor texte variate, unele acceptate în general ca fiind „canonice", altele disputate, iar altele cvasiinedite:

Claudia Ciobanu
Canonul şcolar sau Fotografie de grup cu scriitori
Comunicare. Grupuri de discuţii
I. Înţeles ca un instrument de gândire şi de lucru în demersul de evaluare a expresiei literare, canonul a început să incite, în spaţiul cultural românesc, la un dialog din ce în ce mai viu după 1989, iar vocile cele mai ferme aparţin unor critici literari aflaţi dincolo de graniţele ţării. Repere în acest sens sunt contribuţiile lui Virgil Nemoianu şi Sorin Alexandrescu. Presa culturală a urmărit atent barometrul bătăliei canonice autohtone, iar apariţia în 2006 a volumului Cosanei Nicolae dedicat conceptului de canon cu aplicaţii pe literatura americană a constituit un eveniment, pentru că oferă un model de explorare a fenomenului.
II. O perspectivă comparativă între canonul estetic şi canonul şcolar atestă caracterul deschis, activ şi retroactiv, fluctuant al celui dintâi şi, făcându-se diferenţa, profilul retrospectiv, tradiţionalizat, instituţionalizat al celui de-al doilea.

Scanned with CamScanner

III. Aplicarea unui chestionar cu cinci întrebări circumscrise problematicii canonului la elevii de clasa a XII-a de la Colegiul Național *Mihai Eminescu* din Iași a evidențiat faptul că, dacă tinerii ar avea puterea de a decide în privința modificărilor în canon, 53,45% ar întreprinde acest demers, iar 46,55% nu ar opera nicio modificare.

Georgiana Epureanu
Eseuri fără eseiști
Comunicare. Grupuri de discuții
Punctul de plecare îl constituie domeniul valorilor și atitudinilor din programele de limba română pentru clasele IX-XII, care pledează pentru formarea reprezentărilor culturale privind evoluția și valorile literaturii române. Cel mai oportun acestei cerințe răspunde programa pentru clasa a XI-a, conform căreia elevul va dobândi o perspectivă de ansamblu asupra epocilor culturale.
Dincolo de acest aspect, există la nivelul tuturor programelor interesul pentru dezvoltarea abilităților de comunicare argumentată, evaluate la examenul de bacalaureat prin redactarea eseurilor.
Problema, firească în acest context, mi se pare a fi slaba reprezentare a modelelor eseistice în manuale. Mă raportez în primul rând la marii eseiști ai culturii române din perioada interbelică, personalități autentice, ale căror reflecții și idei pot cu adevărat modela gândiri și limbaje prin forța exemplului. Reamintesc doar câteva nume: Mircea Eliade, Constantin Noica, Emil Cioran, Petre Țuțea. Niciunul nu este considerat „autor canonic". Niciunul dintre ei nu se regăsește în capitolele care studiază... procesul scrierii de eseu. Motivele? Sunt discutabile.
Consider pozitivă o dispută despre eseu ca argument al profunzimii și eseu ca mecanism al scrierii școlare. Dincolo de orice canon.

Daniela Paula Epurianu
Canonul — chin sau mântuire?
Comunicare. Grupuri de discuții
Lucrarea este rezultatul unei minianchete de cercetare/observare privind percepția și atitudinile elevilor față de autorii canonici și textele lor. Prima parte cuprinde analiza critică a rezultatelor obținute în urma aplicării unor chestionare complexe la elevii de liceu, analiză din care se desprind concluzii cu efect (auto)reglator asupra demersului didactic. Partea a doua urmărește conturarea unor soluții la problemele descoperite: conturarea unor strategii de predare a disciplinei menite să apropie textul canonic de elevi (cu atenție sporită pentru ceea ce poate însemna performanță la bază), să motiveze lectura integrală a textului canonic ca premisă esențială pentru modelarea gustului estetic și a formării opiniei critice, autonome la elevi.

Rădița Gheorghe, Georgeta Stanciu
Cultura memoriei prin lectură
Comunicare. Grupuri de discuții
Am experimentat înțelegerea și interpretarea operelor canonice având ca scriitori reprezentativi pe Creangă și Sadoveanu. Elevii, prin atelierele de lectură, au încercat să răspundă la întrebarea: „Mă ajută la ceva, pe mine, cititorul de azi, dacă aflu experiențele imaginate de autor?" Au recunoscut că citesc puțin din opera scriitorilor menționați, întrucât le consideră inactual discursul. Prin întoarcerea în timp, elevii s-au înțeles/au înțeles mai bine și credem că dezvoltarea unei culturi a memoriei în comparație cu cultura actuală corespunde așteptărilor tânărului de azi.
Cultura actuală va deveni și ea o cultură a memoriei, de aceea este necesar ca în manuale să se afle texte literare de o mare valoare artistică, confirmate prin trecerea timpului, dar și texte contemporane ca modele pentru înțelegerea lumii în care trăiesc.

Scanned with CamScanner

Tatiana Gheorghe
Un drum spre textul necanonic în arta dramatică
Comunicare. Grupuri de discuţii
O experienţă de lectură începe cu speranţa de a regăsi în operă, proiectat ceva din orizontul de aşteptare al cititorului. Carlo Goldoni este prezent în peisajul cultural românesc prin textele sale dramatice savuroase cu impact asupra lectorului adolescent. Experimentul propus are la bază obiectivele: a. formarea atitudinii de respect pentru identitatea culturală proprie şi a celorlalţi; b. dezvoltarea competenţelor lectorale, literare, culturale. Receptarea textului „necanonic" este o provocare evidentă pentru lectorul tânăr cu anumite opinii, convingeri, cunoştinţe teoretice despre universul fictiv. Subordonată canoanelor literare şi metodologice, literatura va risca să rămână o disciplină constrângătoare.

Dorina Ghidion, Angelica Cârloanţă
Mircea Eliade, scriitor de canon şcolar
Comunicare. Grupuri de discuţii
Prin comunicare propunem introducerea lui Mircea Eliade pe lista autorilor canonici studiaţi în liceu. Lucrarea este structurată în patru părţi: I. Canonul. Repere teoretice; II. Receptarea lui Mircea Eliade de critica noastră literară; III Canonicitatea lui Eliade, după criteriile lui Harold Bloom; IV. Canonizarea lui Eliade din perspectivă didactică.
În demersul nostru, pornim de la ideea că, în construirea canonului, criteriul fundamental nu trebuie să fie altul decât valoarea estetică, întărită prin verificări succesive. Extinderea canonului nu poate fi respinsă, dacă se respectă întemeierea acestuia pe valoarea estetică. Partea a II-a cuprinde o trecere în revistă a celor mai importante abordări critice ale operei lui Eliade. În partea a III-a, argumentăm încadrarea lui Eliade în canon, prin prisma criteriilor de selecţie propuse de H. Bloom: valoarea estetică, „stranietatea", originalitatea, „anxietatea influenţelor", reprezentativitatea. În ultima parte a lucrării, susţinem necesitatea introducerii lui Eliade în canonul şcolar din motive metodico-didactice.

Ramona Ghiţă
Lărgirea caracterului interdisciplinar al orei de limba şi literatura română la clasa a XII-a (minorităţi)
Comunicare. Grupuri de discuţii
Înţelegerea în profunzime a unui mesaj şi transmiterea cu exactitate a unei informaţii se realizează cel mai uşor folosind resursele limbii materne a fiecărui om.
Bilingvismul permite şi el atingerea majorităţii scopurilor unei traduceri literare, dar numai în ceea ce priveşte sfera limbajului standard şi a celui colocvial. Studiul limbii române în şcolile cu predare în limba maternă permite, în special ca timp şi ca material bibliografic, aplicarea cu consecvenţă a regulilor gramaticale ale limbii-ţintă şi, în cel mai bun caz, însuşirea vocabularului necesar comunicării uzuale şi în cadrul sferei filologice. Inexistenţa în număr suficient a dicţionarelor bilingve actualizate cerinţelor moderne ale diferitelor domenii ştiinţifice şi tehnice reduce mult nivelul înţelegerii mesajului transmis de profesor, cu atât mai mult cu cât tânărul student provine din medii în care se vorbeşte limba română doar la şcoală. De aceea, în lucrarea de faţă ne propunem următoarele: a. surprinderea unora dintre obstacolele lingvistice cu care se confruntă un student maghiar în anul I la facultăţile cu predare în limba română; b. propunerea de soluţii în vederea remedierii posibilelor situaţii critice.

Cristina Gogâţă
Canonul – utopie sau realitate?
Comunicare. Grupuri de discuţii
Discuţia vizează stabilirea limitelor inerente canonului în cazul elevilor cu deficienţe psiho-cognitive, precum şi modalităţile de depăşire a acestor limite prin abordări necanonice (precum cartea vorbită) sau prin relativizarea studiului canonic al literaturii în liceele cu profil tehnic. De asemenea, o analiză a programelor de liceu şi a autorilor canonici va încerca să stabilească limitele de înţelegere şi de timp pe care le implică un canon literar în aceste cazuri.

Scanned with CamScanner

Monica Halaszi
Canon şi canonire
Comunicare. Grupuri de discuţii
Lucrarea pleacă de la ideea de canon şcolar şi de la lista autorilor obligatorii din programa şcolară şi va aborda problema canonului interpretativ (creaţie a profesorilor de altfel) care are ca efect „canonirea" – chinul de a apropia elevul de textul literar.

Maria Cristina Handru
Cum trecem „graniţa" fără să ieşim din ţară?
Postere
În „ţara" Canonului literar elevii intră încă din clasele primare: programa, manualul, învăţătorul sau profesorul aleg pentru elevi anumite texte pentru studiu sau pentru lectură. Acest lucru nu e neapărat ceva negativ, cum nu e nici faptul că te naşti într-o anumită ţară fără să ţi se ceară părerea. În timp, elevii descoperă şi alte cărţi ce îi încântă, alte „lumi" care îi cheamă. Fascinaţia unor ţări mai frumoase, mai bogate, în care „curge lapte şi miere" face aproape imposibilă misiunea noastră de a-i ţine între graniţele impuse de orice fel de canon. Aşa că trebuie să-i lăsăm să plece, rămânând de multe ori cu gustul amar al dezamăgirii. Am găsit totuşi modalitatea de a trece „graniţa" fără să plecăm din ţară: prin imaginaţie.

Ileana Ioanovici, Bobojcsov Gheza
Basmul şi cititorii lui de astăzi. Un proiect şi produsele sale
Comunicare. Grupuri de discuţii
Este basmul o specie literară depăşită? Aceasta este întrebarea la care comunicarea noastră îşi propune să răspundă prezentând o abordare nonconformistă a unei specii literare canonice.

Oana-Roxana Ivan, Carmen Maria Groza
Folclorul între autenticitate şi kitsch
Comunicare. Grupuri de discuţii
În etapa actuală, când asistăm cu îngrijorare în societatea românească la o evidentă răsturnare de valori, profesorul este dator să restabilească ierarhia corectă a valorilor. De aceea ne-am gândit că trebuie să oferim elevilor noştri modele autentice. Cu convingerea fermă că folclorul şi istoria poporului nostru ne oferă cel mai bogat material în acest sens, am realizat o şezătoare, dincolo de ceea ce oferă canonul şcolar. Această activitate le-a permis elevilor să facă distincţia între autentic şi kitsch în folclorul românesc.

Liana Lambescu
„Freamătul limbajelor" sau despre ieşirea din canon
Comunicare. Grupuri de discuţii
Lucrarea conţine o selecţie de activităţi didactice, la clasă sau în afara clasei, exerciţii de adecvare a studiului literaturii la specificul liceului vocaţional de artă. Comunicarea se constituie din exerciţii de sensibilizare la un „freamăt al limbajelor" care ar trebui să marcheze schimbarea de tonalitate existenţială, „freamăt" la care să participe limbajul literaturii, cel teatral, plastic, arhitectural, muzical, al naturii etc. care să se opună vacarmului generalizat.

Luize-Simona Loică, Maria Romaga
Receptarea poemului „Luceafărul" de Mihai Eminescu
Comunicare. Grupuri de discuţii
Ca profesori de limba şi literatura română, ne-am pus, desigur, întrebarea cum să pătrundem în tainele poemului *Luceafărul* şi, mai ales, cum să transmitem fiorul artistic al operei. De aceea, am înţeles

Scanned with CamScanner

abordarea poeziei ca pe una a descoperirii laturilor sale esenţiale, relevând ideile, sentimentele şi particularităţile artistice. Poemul eminescian *Luceafărul* propus la clasa a XI-a, în cadrul modulului „Perioada modernă: Secolul al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea", secvenţa „Romantismul" ne conduce spre combinarea perspectivei hermeneutice şi a celei contextuale.

Georgeta-Camelia Măluţan, Elena Săsărman
Atitudini postmoderne: Tabula rasa
Comunicare. Grupuri de discuţii
Experimentul didactic îşi propune să evidenţieze triada şcoală-profesor-elev, pornind de la despărţirea de liceu, realizată printr-un basm postmodern dramatizat, în care elementele de intertextualitate potenţează ideea de întoarcere, de regăsire, de reîntregire. Pentru elevii din clasa a IX-a (secţia germană) şi cei din clasa a XII-a câştigul vine din dezvoltarea abilităţilor de comunicare, de cooperare prin munca în echipă, de valorificare a diferitelor tipuri de inteligenţă şi creşterea stimei de sine, ce vine inevitabil atunci când ajungi pe scenă. De asemenea, gustul pentru lectură este deschis prin citarea unor fragmente din texte clasice Din punctul de vedere al profesorului de limba şi literatura română, conceptele operaţionale de basm, autor, narator, personaj, text dramatic, replică, didascalii, scenă, intertextualitate, postmodernism au fost eficient valorificate: cei mari probabil şi le-au reamintit şi acest lucru i-a ajutat la examene, cei mici şi le-au însuşit într-o manieră neconvenţională. Nu în ultimul rând, un astfel de experiment pare a se situa fericit în categoria privilegiată a didacticii postmoderne.

Luminiţa Medeşan, Monica Halaszi
Dreptul de a greşi sau numai cine nu munceşte, nu greşeşte!
Atelier
Fără a abandona stilul ludic ce le caracterizează, cele două propunătoare vă invită în zonele obscure ale canonului şcolar.

Mirela Miron
Influenţe ale canonului latin asupra literaturii române
Comunicare. Grupuri de discuţii
Am urmărit pe parcursul a câtorva ore modul în care teme şi idei din textele poeţilor canonici latini: Lucretiu, Horatiu şi Ovidiu au exercitat o influenţă asupra unor texte din literatura română, aparţinând, la rândul lor, unor scriitori canonici.

Mirela Olălău
Dramatizarea epicului. Implicaţii în înţelegerea şi interpretarea textului literar
Comunicare. Grupuri de discuţii
Cultivând simţul artistic al tinerilor nu facem decât să le deschidem noi universuri, noi căi de cunoaştere, prin care ei să reuşească, nu numai să-şi formeze un stil propriu de interpretare a operei, ci şi să descopere valenţele textului literar, dându-i astfel noi interpretări, pe care, poate, nici chiar autorul operei nu le-a avut în vedere. Acest lucru este posibil numai dacă şcoala formează elevilor deprinderea de a citi şi le dezvoltă limbajul critic.
Transformarea textului epic în text dramatic presupune o bună cunoaştere a conţinutului operei, obligând astfel elevul la mai multe lecturi, fie pe episoade, fie în întregime. Spre deosebire de lectura pe roluri, care precedă jocul de rol, înţelegând prin acesta, interpretarea unui rol, după ce replica a fost memorată, dramatizarea este urmarea firească a jocului de rol, creând astfel elevului iluzia unui „joc". Doar că acest joc va avea pentru ei un dublu rol: îi ajută să identifice toate componentele operei literare: narator, naraţiune, personaje, şi să „comunice" altora, spectatorilor, un şir de întâmplări, dar nu prin povestire, ci prin jocul pe scenă.

Scanned with CamScanner

Monica Onojescu
„Lista/listele" Cercurilor de lectură. Câteva observaţii
Conferinţă
Despre legitimitatatea unui canon individual, împărtăşit şi altora, despre „drepturile" cititorului şi despre „drepturile" celui care îşi asumă coordonarea unor astfel de activităţi va fi vorba în comunicarea de faţă.

Emilia Piroş, Susana Fărăgău, Simona Farcău
Un canon de ciocolată
Atelier
Prin labirintul atâtor reguli, ne pierdem cititorii, dacă nu ţinem cont de lectura de plăcere. Iată de ce atelierul nostru urmăreşte să stabilească un canon în vederea selectării lecturilor suplimentare pentru elevii din ciclul primar şi gimnazial.
Vă propunem, deci, un canon de ciocolată

Mihaela Emilia Popa
Evaluarea oralului 2010 – certificarea crizei canonice
Comunicare. grupuri de discuţii
Având ca puncte de plecare analiza riguroasă a unor contribuţii teoretice din domeniul didacticii evaluării, precum şi lectura critică a noilor programe româneşti pentru clasele de liceu, aplicate modelelor de subiecte publice propuse elevilor, lucrarea orientează discuţiile spre evaluarea oralului din cadrul bacalaureatului 2010, sub numele său recent de examen de certificare a competenţelor de comunicare în limba română.
Astfel fundamentat, demersul se încheie prin formularea câtorva propuneri conceptuale şi metodologice, după ce observă asimilarea facilă a oralului de la limba şi literatura română cu o simplă evaluare curentă care, în ciuda unei diacronii spectaculoase şi proteice, încă mai caută o viziune de ansamblu, un scop, un conţinut aparte, actori şi metode proprii, fiind menţinută în mod nejustificat atât ca o probă de examen lipsită de rigoare, cât şi ca situaţie de comunicare inautentică.

Dora Popovici
Canonul şi literatura exilului
Comunicare. Grupuri de discuţii
Manualul Editurii Humanitas propune în cadrul temei „Teatrul absurdului" studierea piesei *Scaunele* de Eugen Ionescu. În prezenta lucrare, doresc să urmăresc realizarea acestei teme, destul de dificile pentru profesorii de liceu dintr-un oraş în care nu există teatru şi unde elevii nu prea gustă lectura unei piese cu „un text în ţăndări". Dacă piesa este urmărită printr-un spectacol jucat de actori renumiţi ca Oana Pellea, Răzvan Rădulescu şi Gabriel Spahiu, în regia lui Felix Alexa de la Teatrul Bulandra din Bucureşti, sensul piesei şi înţelesul replicilor este cu totul altul, mult mai profund.

Petru Bogdan Raţiu
(Re)lectura canonului în textul liric contemporan
Comunicare. Grupuri de discuţii
Voi încerca să ofer o perspectivă de abordare a textului liric contemporan în anii de liceu, bazându-mă pe valorificarea resurselor canonului. Astfel, aplicaţiile realizate ne oferă o metodă de (re)aducere în prim-plan a textelor ce aparţin canonului prin intertext explicit şi implicit (poetică, stilistică, aluzie, parafrază toate învăluite într-un limbaj ironic, parodic cu elemente de pastişă). Vom porni de la premisa că în fiecare dintre noi s-a construit o *bibliotecă interioară*, utilizând termenii lui Pierre Bayard, parte integrantă a *bibliotecii colective* (canonul literar); cultura se dezvăluie treptat, fiind „un proiect de realizat" (Herder), iar componentele canonului sunt re-aduse în comunicare în textul contemporan, pledându-se pentru o dezvoltarea cognitivă şi afectivă. Considerăm că demersul didactic propus oferă canonului viabilitate în mintea cititorului şi dinamism. La finalizarea sa vom putea afirma, parafrazându-l pe Orwell, că „cine controlează trecutul (literar *n.n.*), controlează viitorul".

Scanned with CamScanner

Carmen–Ligia Rădulescu, Elisabeta Roşca,
Canonul ca joc riscant: presiuni, distorsiuni, opţiuni
Conferinţă
Comunicarea prezintă canonul ca joc riscant între presiunile ce se exercită în construirea lui, opţiunile celor ce îl aplică şi distorsiunile ce se produc. „Riscurile" sunt multiple, dar câteva au relevanţă, indiferent de ordinea în care se succed.
Primul risc – izolaţionismul faţă de cultura europeană: în diacronie are ca efect ignorarea valorilor consacrate, iar în sincronie conduce la indiferenţă faţă de valorile contemporane.
Al doilea risc – discriminări pozitive şi negative generează diferenţieri inacceptabile ca abandonul unor genuri şi specii, privilegierea unora, abandonul sau ignorarea altora;
Al treilea risc – amestecul criteriului cultural şi literar, al principiilor didactice ordonatoare duce la o construcţie hibridă şi dezechilibrată a canonului, lipsită de coerenţă şi armonie.
Al patrulea risc – eludarea prin presiunea canonului desfăşurat a personalităţilor literare şi, mai ales, a unicităţii operelor literare.
Alte riscuri: confuziile de ierarhii culturale, critice, literare; fracturi mari în evoluţia fenomenului literar; interferenţa principiilor de ordonare a canonului ş.a.m.d.
Pentru fiecare din reperele semnalate propunem exemple deduse ori impuse de experienţa didactică în cursul celor zece ani de folosire a manualelor alternative pe o programă nouă care a impus un nou canon şcolar, ale cărui mize şi limite, câştiguri şi deficienţe merită analizate.

Cristina Felicia Sărăcuţ.
Canonul şi canoanele literaturii pentru copii
Comunicare. Grupuri de discuţii
Intenţia prezentării noastre este să (re)pună în discuţie câteva din prejudecăţile care circumscriu conceptul de *literatură pentru copii*. Pe de o parte, vom încerca să arătăm că intenţia didactic-moralizatoare atribuită unor texte ce aparţin corpusului de debut al acestei literaturi se constituie nu numai într-un fals canon, ci şi într-un caz de misinterpretation. Texte precum fragmentele descriptive din seria *Imagines* (Philostratus) nu vizează atât dimensiunea moral-didactică a literaturii, cât potenţialul imaginativ al cititorului-***rêveur***, pus în situaţia de a completa, prin lectură, spaţiile de indeterminare textuală.
Pe de altă parte, demersul nostru va urmări să decripteze specificul canonului estetic cu care putem opera în receptarea literaturii pentru copii

Carmen Stoian, Achim Stoian
Canon şcolar/Canon cultural
Comunicare. Grupuri de discuţii
Lucrarea prezintă comparativ programul *Sibiu - Capitală Culturală Europeană 2007* din perspectivă literară şi culturală, raportându-l la canonul cultural oficial promovat în şcoală prin programe şi evaluat prin examene naţionale. Proiectul sibian are o funcţie modelatoare şi valorizatoare, contribuind la impunerea în conştiinţa publică a unor scriitori sau artişti clasici din patrimoniul universal sau naţional, a unora dintre contemporani, dar şi a unor elemente culturale zonale. Dincolo de finalităţile imediate, miza celor doi termeni raportaţi ar trebui să se întâlnească într-un punct al calităţii substanţei artistice.
Sibiu - 2007 a reprezentat un efort autohton de a comunica Europei un program coerent, valorizând resursele limitate ale oraşului şi zonei limitrofe, colaborând însă cu artişti din multiple domenii şi spaţii de provenienţă. Programul a recurs la aproape toate mijloacele comunicării artistice, de la cele tradiţionale, la cele moderne sau experimentale, coagulând resurse foarte diverse. Un mesaj consistent îl reprezintă nevoia abordării interdisciplinare a literaturii, proiectarea operei într-un câmp al sincretismului autentic, sub acest aspect *Sibiu – 2007* putând fi o variantă de marketing cultural de succes.
Canonul şcolar şi proiectul cultural generează şi o dezbatere asupra celor care au puterea de a decide contururile modelului, persoanele cu autoritate intelectuală şi morală care pot hotărî asupra prezenţei

Scanned with CamScanner

sau absenței unui scriitor în spațiul consacrării. Miza unei astfel de acțiuni o reprezintă coerența culturală și afirmarea unei imagini originale care să dureze dincolo de o conjunctură oarecare. Modelul propus trebuie să se impună de-a lungul unui interval mai îndelungat, finalitatea fiind conștiința identitară și formarea oamenilor atașați culturii prezentului și viitorului

Rodica-Magdalena Stovicek
Flexibilizarea canonului didactic prin activități extracurriculare
Comunicare. Grupuri de discuții
Noul curriculum urmărește dezvoltarea unor competențe care la examenele naționale – cele care contează pentru elevi – sunt doar parțial evaluate. Interdisciplinaritatea și interculturalitatea trec, adesea, în plan secund, în ciuda recomandărilor formulate de către autorii de programă. „Lista" scriitorilor, a conținuturilor de studiat este, din necesități didactice, prestabilită, rolul de distribuitor canonic revenind școlii/profesorilor. Cum nu există o suprapunere perfectă între canonul critic, cel didactic și orizontul de așteptare al receptorilor, cum influențele extraestetice au un impact mai puternic asupra beneficiarilor învățământului decât argumentele criticii literare, identificarea și utilizarea unor strategii de legitimare a canonului devin demersuri necesare, dacă nu chiar obligatorii. O soluție viabilă, verificată, o reprezintă activitățile extracurriculare (atelierele în cadrul CDS-urilor, mesele rotunde, seminarele, parteneriatele cu diferite instituții culturale, cercurile de creație/de lectură). Lucrarea urmărește să prezinte asemenea activități – exemple de bună practică, derulate în cadrul școlii generale unde lucrez, precum și impactul acestora asupra elevilor/a partenerilor implicați.

Nicolae Suciu
Teatru în lecție
Comunicare. Grupuri de discuții
Predarea lui Matei Vișniec la clasele liceale se vrea, printre altele, receptată și de modul în care școala și profesorul, ca factori de impunere a canonului, inoculează modelele și originalitatea operei, prin aplecarea spre lectură și prin strategia de abordare a textului dramatic. Ideea de teatru în lecție și depășirea rigorilor proiectului ca abordare didactică, prin apelul la personaje din afara piesei aflată în discuție (cum ar fi Marat) au constituit puncte de reper în ceea ce privește înțelegerea textului dramatic modern la clasele liceale. Lecția în sine a fost o alcătuire din două secvențe diferite: una, care a vizat teatrul lui Matei Vișniec (*Mansardă la Paris cu vedere spre* moarte, pusă în scenă de elevii clasei a XI-a, și alta – lecția propriu-zisă care a avut rolul de a deschide elevilor apetitul pentru înțelegerea textului, formarea gustului estetic și dezvoltarea simțului critic.

Adela Șandru, Dorina Bratu
Pledoarie pentru Mircea Eliade
Comunicare. Grupuri de discuții
Lucrarea se dorește a fi o pledoarie pentru regăsirea lui Mircea Eliade în lista autorilor canonici , plecând de la considerația teoreticianului francez Antoine Compagnon, „Canonul literar ține de o decizie comunitară asupra a ceea ce contează în literatură aici și acum, iar aceasta decizie este o self-fulfilling prophecy" (*Le Démon de la théorie. Littérature et sens commun*, Seuil, Paris, 1998, p. 302). Studiul operei lui Mircea Eliade se face începând cu clasa a IX-a, continuând cu clasele a X-a și a XI-a , astfel încât elevul are o reprezentare complexă a operei acestui autor

Constantin Șchiopu
Strategii interactive de predare receptare a operelor epice
Comunicare. Grupuri de discuții
În articol sunt vizate mai multe procedee de receptare/valorificare a operelor epice: piramida, simularea întâlnirii cu personajul literar, drepturi și responsabilități, insistându-se în mod special asupra situației de opțiune morală. Înscriindu-se în aria situațiilor de problemă, situația de opțiune morală, conform definiției noastre, reprezintă o totalitate de condiții și circumstanțe, didactic justificate, în

Scanned with CamScanner

cadrul cărora elevii, prin activitatea emotiv-cognitivă, își însușesc valorile etic-estetice determinate de caracterul faptelor, comportamentul personajului operei literare, de fenomenele ori obiectele lumii înconjurătoare. Întrucât problema care stă la baza situației de opțiune morală, prin esența sa, presupune existența unor puncte de vedere diferite, ea contribuie la realizarea dialogului autentic ca parte componentă și foarte importantă a lecției. Este vorba de realizarea dialogului „elev – elev – operă literară" (în mod tradițional la lecții se mai practică dialogul „elev – profesor").

Marinela Șerban, Ioana Nanu
Canonicul Călinescu în cheie necanonică
Comunicare. Grupuri de discuții
Literatura națională are, de obicei, în mare parte a Europei, ca și în România, o greutate mai mare decât în Anglia sau SUA, de exemplu. Indexul lucrării *O istorie a popoarelor vorbitoare de limbă engleză* de W. Churchill nu conține articolul *W. Shakespeare*, pe când o istorie a României ar fi de neconceput fără M. Eminescu sau G. Călinescu; a Ungariei, fără Ș. Petofi, a Rusiei, fără A. S. Puşkin sau a Germaniei, fără J. W. Goethe. La noi, literatura are un însemnat rol formator, iar, în măsura în care literatura cel mai des citită e cea din liceu, putem conchide că autorii canonici, între autori, au ponderea cea mai mare.
Deși incriminase misoginismul maiorescian, deși scrisese *fraze ce concentrau atitudini feministe la care criticul se referea ca la nobile idei, Călinescu nu se sfiește să aibă atitudini profund misogine în textele sale literare, de estetică sau publicistice.* Așadar, pentru că există și expresii, succinte și marginale, e drept, ale unui Călinescu partizan al emancipării (amănuntul este, în limitele de aici, neimportant, dar merită notat pentru o altă ocazie), se pune întrebarea dacă glisarea între cele două extreme – misoginism și liberalism – este un paradox nerezolvat în conștiința criticului, ori poate doar una din manifestările de oportunism care au sfârșit prin a-i transforma „Cronicile mizantropului" în „Cronicile optimistului".
Invocarea argumentului autorității se întâlnește în școală la tot pasul, discursul magistral tradițional, în care „este așa pentru că așa spune profesorul" fiind un exemplu elocvent în acest sens, or invitația noastră este aceea de a nu cădea în plasa lui „este așa, pentru că așa spune Călinescu

Diana Teodora Șimonca-Opriță
Nicolae Steinhardt între canon și canonizare
Comunicare. Grupuri de discuții
Literatura memorialistică, al cărei reprezentant de marcă este Nicolae Steinhardt, a înregistrat după 1990 un reviriment remarcabil. Dacă criteriile de canonicitate aplicate autorilor studiați la limba și literatura română dau seamă de anume scale de valorizare ce țin de calitate, artisticitate și de valoare ca reper în cultură, considerăm că autorul mai sus menționat ar putea oricând să completeze cu succes șirul autorilor canonici deja consacrați.
Mai mult decât atât, *Jurnalul fericirii* și omiliile părintelui Nicolae Steinhardt din volumul *Cuvinte de credință* ne arată că avem de-a face nu doar cu un magistral mânuitor al cuvintelor și predicator bisericesc în linia lui Antim Ivireanul, ci și cu o pildă de verticalitate morală într-o lume care și-a uitat destinul pentru care a fost hărăzită.
Considerăm că studierea acestui autor la clasă ar fi o necesitate atât de ordin intelectual, cât și valoric-atitudinal.

Andreea Târziu-Gal
Lucky Luke, Jolly Jumper și canonul școlar
Comunicare. Grupuri de discuții
Lucrarea mizează pe apropierile posibile între imagine și textul literar, astfel că ideea centrală este aceea a dialogului între arte/diferite tipuri de limbaje/coduri. Acest lucru răspunde, pe de o parte, cerințelor canonului școlar, iar pe de altă parte, îl provoacă pentru că imaginile sunt de foarte multe feluri, iar canonul nu le vizează pe toate în acele secțiuni dedicate dialogului dintre literatură și alte arte. Consider că banda desenată reprezintă o provocare binevenită pentru canonul școlar și pentru

Scanned with CamScanner

prelungirea experienţelor de lectură, având în vedere că lectura imaginii presupune, în esenţă, aceleaşi etape pe care le regăsim în lectura textului poetic, de exemplu şi pentru că, în ceea ce ne priveşte, este un gen de imagine care abia începe să-şi facă apariţia. De altfel, parcursul meu vizează interpretarea poeziei *Plumb* de G. Bacovia (autor canonic) din perspectiva întâlnirii cu imaginea benzii desenate – o vignetă din *Lucky Luke* (de la care pornesc) şi imaginea plastică – tabloul *Marea umbră* de Johann Tischbein (ce va încheia parcursul didactic).

Marinela Ancuţa Teleaga
Oglindirea canonului literar în ora de literatură
Comunicare. Grupuri de discuţii
Analizând programele şcolare şi programa de bacalaureat descoperim lista autorilor care se studiază obligatoriu în liceu prin cel puţin o operă literară. Lista autorilor canonici reuneşte cinsprezece scriitori, poeţi şi prozatori şi doi critici literari. Canonul strict este dublat de un canon lărgit, lax. Tot programele şcolare sunt cele care menţionează că această listă este completată de către autorii de manuale şi de către profesori. Zone de libertate în alegerea unor autori există nu numai între discursul programei şi cel al manualului, ci şi între discursul manualului şi cel al profesorului, persoana care face prezentă în mod efectiv, literatura la oră. Importantă este lectura pe care profesorul o face programei, precum şi preconcepţia acestuia despre literatură şi despre rolul ei în şcoală.

Alina Tonea
Receptarea necanonică a unui autor canonic – Liviu Rebreanu: „ tradiţionalul modern"
Comunicare. Grupuri de discuţii
Comunicarea are în vedere modelarea concepţiei despre autorii canonici , asimilaţi ca obligatorii şi din această cauză de cele mai multe ori respinşi atât ca lectură, cât şi ca receptare. Lucrarea cuprinde aşadar o sinteză a unui proiect aflat în derulare şi care îşi propune ca obiective cunoaşterea operei rebreniene şi identificarea trăsăturilor realismului precum şi elementele de modernitate. Cel mai important aspect al lucrării îl constituie încercarea de a oferi o altă modalitate/metodă alternativă de receptare a operei rebreniene, o abordare necanonică care să surprindă şi legătura literaturiii cu celelalte arte.

Gruia Ungurian
Valenţele cuvântului din vârful condeiului
Comunicare. Grupuri de discuţii
Elevii clasei a VII-a au scris câte o schiţă, având în vedere parametrii acestei creaţii literare. Schiţele au fost transmise elevilor de clasei a VIII-a, care au făcut observaţiile necesare în jurnalul de lectură. Apoi, inspirându-se din schiţele colegilor, au scris poezii, date spre lectură colegilor din clasa a VII-a Pentru valorificarea activităţii, s-a organizat o conferinţă de presă, în care „elevii-jurnalişti" au adresat întrebări „elevilor-scriitori", pentru a redescoperi canoanele genurilor epic şi liric.

Doina Ungurean, Daniela Maria Şerban
Etimologie şi gastronomie"
Atelier
Comunicarea noastră se referă la programa şi elevii clasei a XI-a. Termenul de „canon" a fost aplicat cu sensul de măsură a frumuseţii literaturii într-o activitate legată de etimologie. Experimentată timp de doi ani, la clasa a XI-a, la capitolul „Latinitate şi dacism", activitatea a avut ca obiective: folosirea etimologiei într-o manieră activă, înţelegerea şi analizarea reţetelor culinare din perspectivă etimologică, diacronică şi sincronică.

Maria Vaida
Lirica feminină şi canonul şcolar
Comunicare. Grupuri de discuţii
Literatura română din secolul al XIX-lea are câteva nume de autori femei publicate şi promovate în revista „Familia" condusă de Iosif Vulcan, naşul literar al lui Eminescu. Dintre acestea amintim pe

Scanned with CamScanner

Maria Bosco Suciu, prima voce lirică distinctă feminină cunoscută în literatura română şi fiica ei Lucreţia Suciu-Rudow, care a publicat un singur volum de poezii, intitulat *Versuri*. Deşi numele acestora apar în revista „Familia" alături de alte nume sonore cum ar fi: Mihai Eminescu, Miron Pompiliu, George Coşbuc, Gh. Bogdan Duică sau Iosif Vulcan, ele nu sunt menţionate decât în volumul lui Teodor Neş, *Oameni din Bihor, Istoria Literaturii* ... lui Călinescu nici măcar nu le aminteşte, iar mai târziu alte voci critice le ignoră. Din programa de Bac s-a scos romanul *Concert din muzică de Bach* al Hortensiei Papadat-Bengescu, iar autoarele contemporane şi foarte valoroase Gabriela Melinescu, Ana Blandiana, Ileana Mălăncioiu, Simona Popescu ori Constanţa Buzea, deşi au multe volume reprezentative, nu sunt amintite decât vag în cărţile de liceu, în timp ce, pe alte meleaguri, unele autoare (din fericire tot de origine română!) iau premiul Nobel pentru literatură! Să fie vorba de o formă voalată de misoginism intelectual? Avem nevoie de un alt Iosif Vulcan care să contribuie la promovarea femeii contemporane, astfel ca vocile feminine, clare, distincte şi talentate să se facă auzite?

Marcela Vîlcu
Stimularea gândirii creative a elevilor în cadrul lecţiei-ecranizare a operei literare
Comunicare. Grupuri de discuţii
În încercarea de a depăşi unele neajunsuri ale lecţiei tradiţionale, în activitatea noastră ne-am propus o altă organizare a conţinutului învăţământului – lecţia netradiţională, definită de noi ca formă de organizare a procesului de învăţământ, nerepetabilă prin structură de la o variantă la alta, având un scop bine definit, ale cărei elemente, indiferent de strategia aleasă, sunt un produs al fanteziei cadrului didactic, al măiestriei şi competenţei lui. În contextul acestora se înscriu: lecţia-ecranizare a operei literare, lecţia-cercetare, lecţia-instruire reciprocă, lecţia-ateliere de lectură, lecţia-comunicare non-stop, lecţia-discuţie (în) Panel, lecţia-licitaţie de idei, lecţia-proces-judiciar, lecţia-dezbatere parlamentară.

Cornelia Zaharia, Cristina Antonela Hopp
Dragostea în literatură, teatru, film
Comunicare. Grupuri de discuţii
Lucrarea noastră analizează o serie de scriitori aparţinând literaturii universale şi scriitori necanonici din literatura româna, din perspectiva unei triple abordări: literatură, teatru, film. Propunem un proiect care poate fi dezvoltat şi ca un curs opţional pentru liceu. Obiectivele urmărite sunt: a. identificarea particularităţilor fiecărui tip de limbaj; compararea modurilor de participare la actul comunicării în funcţie de tipul de limbaj; analiza celor trei tipuri de comunicare artistică; observarea şi remarcarea punctelor de interferenţă; valorificarea operei regizorilor, a scriitorilor necanonici şi a celor aparţinând literaturii universale.

Cornelia Zaharia, Cristina Antonela Hopp
Invitaţie la lectură
Poster
La vârsta adolescenţei elevul are o atitudine uneori ostilă pentru actul lecturii. De aceea ar trebui facilitat accesul prin adaptarea la „realitatea" lor. Astfel, propunem un poster, o *Invitaţie la lectură* care valorifică date despre opera autorilor canonici, pliante publicitare, grafitti, realizate în urma lecturii. real/fantastic.

Scanned with CamScanner

CUPRINS

Introducere 3

PLENURI 9

Canon didactic/canon critic: un „război" inevitabil 10
George Ardelean
Despre canon: Întrebări şi ipoteze 21
Paul Cornea
CAnonul ca joc riscant: presiuni, distorsiuni, opţiuni 31
Elisabeta Lăsconi Roşca, Carmen-Ligia Rădulescu
Canonul şi valorile 35
Mircea Martin
„Lista/listele" Cercurilor de lectură. Câteva observaţii 42
Monica Onojescu
Patrimoniul şi canonul literar în şcoala roMânească: forme de prezenţă 47
Alina Pamfil
Abordarea canonică a curriculumului - de la libertate la constrângere 64
Mina-Maria Rusu
Canonul şi revizuirile 67
Ion Simuţ

COMUNICĂRI 77

CANONUL ŞCOLAR: AUTORI CANONICI/TEXTE CANONICE 78
Cultura memoriei prin lectură 78
Rădiţa Gheorghe, Georgeta Stanciu
Autori canonici şi citate celebre - circulaţia temelor şi motivelor în literatură - 81
Mirela Miron
Opţiunea morală, procedeu de valorificare a textului literar. Strategii interactive de predare/receptare a operelor epice 85
Constantin Schiopu
Lucky Luke, Jolly Jumper şi canonul şcolar 88
Andreea Târziu-Gal
Receptarea necanonică a unui autor canonic. Liviu Rebreanu – „Tradiţionalul modern" 93
Alina Tonea

CANONUL ŞCOLAR. FORME CANONICE 100
Postmodernismul şi canonul şcolar – constrângere sau model literar? 100
Maria Badiu
Basmul şi cititorii lui de astăzi. Un proiect şi produsele sale 107
Ileana Ioanovici, Gheza Bobojcsov
Atitudini postmoderne: tabula rasa 116
Georgeta Măluţan

Scanned with CamScanner

Dramatizarea epicului. implicații în înțelegerea textului literar 118
Mirela Olălău
(Re)lectura canonului în textul liric contemporan 122
Bogdan Rațiu
Teatru în lecție 131
Nicolae Suciu
Stimularea gândirii creative a elevilor în cadrul lecției-ecranizare a operei literare 134
Marcela Vâlcu
Jocul cu canonul. Valențele cuvântului din vârful condeiului 136
Gruia Ungurianu

CANONUL CITITORULUI 139
Un drum spre textul necanonic în arta dramatică. Carlo Goldoni 139
Tatiana Gheorghe
Dragostea în literatură, teatru, film 142
Cristina Antonela Hopp, Cornelia Zaharia
Textul literar în oglinda timpului. De la „leagănul poveștilor" la „leagănul civilizației moderne" 145
Gabriela Medan, Diana Baban, Elena Muntean
Canonicul Călinescu în cheie necanonică 150
Ioana Nanu, Marilena Șerban
Cumva, dincolo de canioanele canonului, fie el și școlar 158
Emilia Piroș, Nicolae Berindeiu
Flexibilizarea canonului didactic prin activități extracurriculare 160
Rodica-Magdalena Stovicek
Canonul și dincolo de acesta 165
Maria Vaida

„REVIZUIRI" DORITE ÎN CANONUL ȘCOLAR 178
Pledoarie pentru Mircea Eliade 178
Dorina Bratu, Adela Șandru
Limite în relația canon critic – canon curricular – canon literar „dorit" 180
Corina Certan
Mircea Eliade, scriitor de canon școlar 183
Dorina Ghidion, Angelica Cârloanță
Canonul și literatura română a exilului. Scaunele *de Eugen Ionescu* 194
Dora Popovici
Nicolae Steinhardt între canon și canonizare 198
Diana Șimonca-Opriță

CANONUL ȘCOLAR. PUNCTE DE VEDERE 203
Canonul literar în învățământul din perioada comunistă 203
Mariana Bătrân
Jocuri de putere. Factorii care influențează modificările canonului literar 206
Maria Bote
Mutația canonului sau în întâmpinarea barbarilor 214
Ana Boariu

Scanned with CamScanner

Elevii şi canonul 217
Ionela Mihaela Bândiul, Ancuţa Teleagă
Canonul şcolar sau fotografie de grup cu scriitori 219
Claudia Ciobanu
Canonul (şcolar) – chin sau izbăvire? 225
Daniela Paula Epurianu
Eseuri fără eseişti 238
Georgiana Epureanu
Canonul şcolar şi extinderea caracterului interdisciplinar al orei de limba şi literatura română la clasa a XII-a (minorităţi) 243
Ramona Ghiţă
Canonul. Realitate sau utopie? 251
Cristina Gogâţă
Canon şi ...canonire 255
Monica Halaszi
„Freamătul limbajelor" sau despre ieşirea din canon 257
Liana Lambescu
Evaluarea oralului 2010 – certificarea crizei canonice 262
Mihaela-Emilia Popa
Canonul şi canoanele literaturii pentru copii 266
Cristina Sărăcuţ
CAnon şcolar/canon cultural – Sibiu – 2007 277
Carmen Stoian, Achim Stoian

ATELIERE 285

O călătorie în jurul canonului 286
Diana Achim, Andreia Maxim, Adela Militar
Graniţele canonului. Literatura pentru gimnaziu 289
Silvana Luminiţa Bicăzan, Ioana Angela Mureşan
Fascinaţia teatrului. Bufonul şi călăul. Apa de havel, *Matei Vişniec* 294
Marilena Buzatu, Florentina Răcătăianu, Ioana Angela Mureşan
Canonul liric în zece ipostaze 296
Cristina Chiprian
Dreptul de a greşi sau numai cine nu munceşte nu greşeşte 299
Monica Halaszi, Luminiţa Medeşan
Un canon de ciocolată 302
Emilia Piroş, Simona Farcău, Susana Fărăgău
Viaţa cuvintelor: etimologie şi gastronomie 303
Doina Ungurean, Daniela Maria Şerban

POSTERE 307

Canonul cititorului – literatura de divertisment şi romanul poliţist 308
Maria Brânduşan
Eroi de poveste – proiect de valorificare a unor noţiuni canonice prin scrierea creativă 312
Ramona Burcă

Scanned with CamScanner

Cum trecem „graniţa" fără să ieşim din ţară? 316
Cristina Handru
Canonul şi folclorul românesc. Autentic şi kitsch 317
Oana Roxana Ivan, Carmen Groza
Receptarea poemului Luceafărul *de Mihai Eminescu* 320
Maria Romaga, Luize-Simona Loică
Invitaţie la lectură 324
Cornelia Zaharia, Cristina Antonela Hopp

Postfaţă. Forme ale canonului şcolar: alegeri posibile 325
Rezumate 331

Scanned with CamScanner

Scanned with CamScanner

ANPRO

„În timp ce canonul estetic este deschis spre noutate şi chiar înclinat să încurajeze, să cultive experimentul, canonul şcolar şi chiar şi cel universitar – le văd împreună cu nuanţe diferite – reţine doar reuşitele certe, valorile verificate, recunoscute. Canonul estetic este unul activ şi retroactiv, în vreme ce canonul curricular este numai retrospectiv. Cel dintâi se confundă parţial cu actul însuşi al consacrării, cel de-al doilea acceptă numai o parte din ceea ce a fost deja consacrat. Atitudinea faţă de tradiţie, în genere, şi faţă de clasici, în special, diferă şi ea. Pentru canonul şcolar tradiţia însăşi este într-un fel sau altul instituţionalizată. Autorii clasici sunt intangibili în măsura în care sunt consideraţi giranţi ai literaturii, ai instituţiei literare şi ai altor scriitori, inclusiv ai contemporanilor. Dimpotrivă, criticii, fie ei înşişi canonizatori, trebuie să se menţină într-o postură constant analitică, gata să-şi schimbe mereu perspectivele asupra operelor tradiţionale, de a le întreţine în acest mod longevitatea."

Mircea Martin, *Canonul şi valorile*

CASA CĂRŢII DE ŞTIINŢĂ
PRO VIRTUTE ET SCIENTIA

CASA CĂRŢII DE ŞTIINŢĂ

ISBN 978-973-133-804-0